بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعوديـــة
الرئاسة العامة لتعليم البنات
وكالة الرئاسة لكليات البنات
كلية التربية للبنات بالرياض

تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما أكتسبنه من كفايـــات تدريســـية

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

اعـداد

ميـاز خليـل كمال الصباغ

أ.د. الدمرداش عبد المجيد سرحان　　　　د. ناديـه عبد العظيـم محمـــد

(١٤٠٥/١٤٠٦ هـ)
(١٩٨٥/١٩٨٦ م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعوديـــة
الرئاسة العامة لتعليم البنات
وكالة الرئاسة لكليات البنات
كلية التربية للبنات بالرياض

تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما أكتسبنه من كفايـــات تدريســـية

بحث مقدم الى قسم التربية وعلم النفس فى كلية التربية للبنات فى الرياض
لنيل درجة دكتوراه الفلسفه فى التربية (تخصص : مناهج وطرق تدريس)

اعـداد
ميـاز خليـل كمال الصباغ

تحت اشـــراف

أ. د. الدمرداش عبد المجيد سرحان
استاذ المناهج والمستشار بوكالـــة
كليات البنـــات بالريـــــاض

د. ناديــه عبد العظيـم محمـــــد
استاذ مساعد كلية التربية للبنات بالرياض

(١٤٠٥/١٤٠٦ هـ)
(١٩٨٥/١٩٨٦ م)

بسم الله الرحمن الرحيم

" وقل أعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والموءمنون "

صدق الله العظيـــــم

شـــكر وتقديــــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا ونبينـــا محمد صلى الله عليه وسلم ، وعلى آله وصحبه أجمعين .

وبعد أن تم انجاز هذا البحث يطيب لى أن أتقدم بخالص الشكر والتقديـــر والعرفان الى الاستاذ المشرف الدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان الذى عايش هذا البحث فى جميع مراحله ، وكان لتوجيهاته وارشاداته العلمية وجهوده العظيمة اكبر الاثر فى اتمام هذا البحث فجزاه الله خيرا .

كما أتقدم بالشكر والتقدير الى استاذتى الدكتوره ناديه عبد العظيم محمد لما أبدته من جهد ومساعدة وكانت لى العون والسند فلها منى الشكر والعرفان .

كما أسجل شكرى الى الاستاذه الدكتوره ثناء قاعود وكيلة الدراسات العليـــا بالكلية لما قدمته من عون ومساعدة فى عمليات التحليل الاحصائى .

وأيضا أتقدم بالشكر الى سعادة الدكتوره الجوهرة فهد آل سعود عميـــدة الكلية على كل ماقدمته من مساعدات وتسهيلات .

كما أتوجه بالشكر والتقدير الى الاستاذة الدكتورة عواطف أبو العلا رئيسة قسم التربية وعلم النفس بالكلية لما بذلته من جهد وماقدمته من تسهيلات .

كما يسرنى أن أتقدم بالشكر الجزيل الى العاملين فى المركز الوطنى للعلـــوم والتكنولوجيا على ماقدموه من معلومات ومراجع وتقارير .

وأخيرا كلمة عرفان بالجميل لاسرتى على التضحيات التى مكنتنى من مواصلـة البحث وهيأت لى الظروف المناسبة لانجازه .

والله أدعو للجميع بالخير والسداد .

ميـــاز خليـل الصباغ

قائمـــة المحتويـــات

الموضـــــوع | رقم الصفحة

الفصل الاول :

الفصل الثانى :

الفصل الثالث :

قائمـــــة الجـــداول

تابع قائمة الجـــداول

الفصـــل الاول

مشكلـــة البحــــث

١)   مقدمة عن أهمية اعداد المدرس وتطوره

٢)   مشـــــكلة البحـــــــــــث

اهميـة اعداد المعلـم

يجمع المربون على أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فىالعملية التعليميـة باعتباره عاملا أساسيا من عوامل نجاح هذه العملية. والعملية التعليمية بوصفهـا نظاما تتضمن الكثير من العناصر من أهمها : الاهداف ، والمحتوى ، والوسائـل التعليمية ، والنشاط ، والدارسون والمعلمون . (١)

وعلى الرغم من ترابط هذه العوامل وتأثير كل منها فىغيره ، وتأثره به فان المعلم يعتبر فى مقدمة هذه العناصر جميعا فهو يعمل على تهيئة الظروف المناسبة لعملية التعليم ، كما انه يعلم بسلوكه وبما يضربه لتلاميذه منقدوة طيبة مما يجعله يلعب دورا كبيرا فى بناء شخصية الدارس ، ويساعده على تحقيق الاهدافالمرجوة ، لذا كان من الاهمية بمكان أن نهتم باعداد المدرس اعدادا تربويا صحيحا وأن نمده خلال اعداده الوظيفى بخبرات منهجية ومواد نظرية متنوعة تتفق عادة مع طبيعـة تخصصه ومهامه العملية ، وتساعده على القيام بدور المعلم فى المستقبل . ذلك أن التدريس الجيد لايتحقق عن طريق اكتساب المعرفة النظرية فقط ، بل لابد له مـن التدريب التى يبنى على أساس الاداء والعمل(٢). كذلك يجب أن تبنى مناهج اعداده على أسس فلسفية ، واجتماعية ، ودينية ، واقتصادية تميز مجتمعه عن غيره مـن المجتمعات ، ولذلك فان مناهج تربية المعلمين تختلف من حيث الخطة والمحتوى والانشطة من بلد لاخر . (٣)

---

(١) ن كوفيز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر – ترجمة احمد خيرى كاظم ، وجابر عبد الحميد جابر ، (القاهرة دار النهضة العربية ١٩٧١) ص ٢٢ .

(2) Houston, W. Robert: Exploring Competency Based Education (Berkeley, Calif, Mc Cutchan Publishing Corporation, 1974) p. 3.

(٣) محمد زياد حمدان : التربية العملية الميدانية : مناهجها وكفاياتها وممارساتهـا (بيروت ، مؤسسة الرسالة ١٩٨١) ، ص ٢٥ .

ولقد شغل البحث فى مناهج اعداد المعلمين - ولايزال - الفكر التربوى منذ أمد بعيد كما واجه المسئولون عن اعداد المعلم وتدريبه دوما قضية ماينبغى ان تتضمنه برامج الاعداد والتدريب ، وقد ارتبط هذا الامر دائما بماهية عملية التدريس وطبيعتها ، وطبيعة المواد الدراسية المختلفة ، على أننا نود أن نشير الى أن التدريس هو أحد المداخل الرئيسية فى النظام التعليمى ، وأن الفصل بينه وبين غيره من مكونات النظام هو فصل صناعى الهدف منه دراسته بشىء من التفصيل .

ومما لاشك فيه أن تدريس المواد الاجتماعية بعامة ، ومادة التاريخ بخاصة تتطلب اعدادا خاصا لمن يقوم بتدريسها ، وذلك لان مدرسها يتعرض لجوانب كثيرة وهامة فى حياة الاجيال مثل : دراسة المجتمع وفهمه ، وتنمية الحساسية الاجتماعية ، والسلوك الاجتماعى السليم ، وتنمية الروح القومية .(٤) كذلك على مدرس التاريخ ان يعمل على تحقيق الكثير من الاهداف الخاصة بمادته مثل : تنمية الاحساس الزمنى من أجل توضيح مفهوم التطور وتكوين الاتجاهات الانسانية والاجتماعية والاخلاقية الصالحة وتنمية الميول والقيم والمهارات المناسبة وتنمية التعليل التاريخى .... الى غير ذلك من الاهداف الخاصة بمادة التاريخ التى يسعى المدرس الكفء لتحقيقها من خلال تدريسه ليجعل هدفه النهائى تعديل سلوك التلميذ على النحو المرغوب فيه من النواحى الوطنية والانسانية والاجتماعية .(٥)

كل ذلك يدعونا للتساؤل : هل وفرنا للمعلم العربى بعامة ومعلم التاريخ بخاصة ذلك القدر من الاعداد الجيد الذى يؤهله لتحقيق كل تلك الاهداف ؟ للاجابة على هذا السؤال قد يكون من المهم عرض الاتجاهات التربوية التى سادت ولاتزال سائدة فى الوطن العربى ، فى مجال اعداد المعلم ومقارنتها بالاتجاهات التربوية الحديثة فى هذا المجال .

---

(٤) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، وسعد مرسى أحمد : المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، (القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ، ١٩٧٦) ، ص ٢٧- ٢٩ .

(٥) محمد نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ فى المدارس الاعدادية لطلاب الدبلوم فى كلية التربية ، (دمشق مطبعة خالد بن الوليد ١٩٨٢) ص ٩٠-١٠٩ .

تطور اعداد المعلم فى الدول العربيـــة

لم يكن المعلم العربى قديما يعد فى معاهد متخصصة ، بل كان يتتلمذ على أيدى الشيوخ ، وكان يمتاز بسعة الافق وغزارة المادة العلمية وحسن السلوك . ثم انشئت الكليات والمعاهد العلمية التى تعد المعلمين من الناحية العلمية فقط ، وتبعتها فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين المعاهد والكليات التربوية التى أهتمـــــت باعداده تربويا مثل المدرسة الخديوية ، ومدرسة دار العلوم ،ومدرسة المعلمين العليــــا بجمهورية مصر العربية .

وفى العشرينات من هذا القرن انشئت كلية التربية ببغداد عام ١٩٢٣م ، ومعهد التربية العالى بالقاهرة عام ١٩٢٩م ، وفى الاربعينات انشىء معهد التربية بالاسكندرية عام ١٩٤٥ وكلية التربية بدمشق ١٩٤٦ ، وفىالخمسينات انشئت ثلاث كليات أو معاهد هى دار المعلمين بتونس عام ١٩٥٦م ، وكلية المعلمات بالمنيا عام ١٩٥٧م ، وفى الستينات انشئت خمس كليات أو أقسام تربوية كانت نواة لكليات تربوية هى كلية التربية بمكة المكرمة ١٩٦٢–١٩٦٣م ، وقسم التربية بكلية الاداب بالجامعة الاردنية ٦٢–١٩٦٣م وكلية التربية بجامعة الرياض ٦٦–١٩٦٧م ، وكلية التربية بطنطا ١٩٦٩م ، أما الكليات والمعاهد التربوية الاخرى فقد أنشىء معظمها فى السبعينات من هذا القرن ، ومع ذلك يتضح أن الفترة الواقعة بين عامى ١٩٧١–١٩٧٨م هى التى أنشىء فيها أكبر عدد من الكليات التربوية فى العالمالعربى ، ولايزالانشاء هذه الكليات مستمرا ومتجددا الـــى الان . (٦)

ولم تكن هذه المعاهد والكليات فى بداية أمرها كليات جامعية ، اذ لم تكـــن الجامعات قد كثر عددها فى البلاد العربية الكثرة الحالية ، كما أن الايمان بضرورة تبعيتها للجامعة لم يكن قد تبلور بعد . فظل الموجود من تلك المعاهد والكليات فى

---

(٦) ابراهيم الشافعى ، احمد عبد العزيز سلامه ، محمد حامد الافندى ، حاضر كليات التربية فى العالم العربى ١٣٩٨هـ ١٩٧٨م ، الندوة الثانية لكليات التربية فى العالم العربى المنعقدة فى الرياض ١٣٩٨ ، ص ٤ ، ٥ .

ذلك الوقت تابعا لوزارة المعارف أو وزارة التربية ، ثم لوزارة التعليم العالى وأخيرا للجامعة . (٦)

ولقد قامت الباحثه باستطلاع نظم اعداد المعلم فى بعض البلاد العربية كمصر والعراق وسوريا ، والاردن ، والكويت ، وليبيا ، ووجدت أن هذه النظم تختلف وتتنوع من ناحية الكم وتتشابه فى الجوانب النوعية تقريبا ، وان سرد تفاصيل تطور اعداد المعلم فى الدول العربية لاداعى له طالما أن هذه الدول تتشابه من حيث نوعية برامج اعداد المعلم بها ، وسوف نكتفى بعرض موجز لتطور اعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية كمثل للبلاد العربية باعتبار أن هذا البحث يجرى فيها دون غيرها من الدول العربية ،وسوف نحدد العناصر الاساسية لبرامج اعداد المعلمين فى الدول العربية بعد هذا العرض .

تطور اعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية :

كان يطلق على المعلم قبل خمسين عاما (فقيه الكتاب ، أو مطوع القرية) وكانت تلك الوظيفة تقليدية يأخذها الابن عن الاب ، أو من يراه المطوع أو فقيه الكتاب من طلابه النابغين ليحل محله عند الكبر أو العجز ، وليساعده أثناء وجوده على رأس العمل . ومهمة المعلم كانت مقصورة فى الغالب على تعليم القراءة والكتابة ، واجادة التلاوة ، وتحفيظ القرآن . والدراسة كانت تتم فى مسجد الحى ، وتبدأ من الصباح الى صلاة العصر ، والفقيه كان يعد على أيدى الاعلام الذين كانوا يمتازون بسعة الافق وغزارة المادة العلمية المتخصصة ، والالمام بجميع فنون العلم والمعرفة السائدة فى زمانهم ، والمدة المطلوبة لتخريج الفقيه تتوقف على حالة المتعلم نفسه ، وموعد الدراسة يحددها المدرسون العلماء وهى تختلف من مكان لاخر . (٧)

---

(٦) المرجع السابق ، ص ٥ .

(٧) جامعة الملك عبدالعزيز، كلية التربية ، المؤتمر الاول لاعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية ، (مكه ١٩٧٤) ، ص ٢٩٧ — ٢٩٨ .

واعداد المعلم فيتلك الفترة لم يشمل أى اعداد تربوى خاص بل كان من أجل أن يكتسب المعلومات الثقافية ، ولم تكن هناك أية معاهد تربوية لاعداد المعلمين . ويعتبر انشاء معاهد اعداد المعلمين عام ١٣٨٥هـ الموافق ١٩٦٥م من أهم المعالم على طريق اعداد معلم المرحلة الابتدائية بالصورة التى تتطلبها حاجة المجتمع ومفهوم التعليم الحديث ، والدراسة بهذه المعاهد على مستوى الدراسة فى المدارس الثانوية كما نوعا ، ومدتها ثلاث سنوات لحاملى الشهادة المتوسطة . ولقد حدد سن الطالب قبل الالتحاق بهذه المعاهد ، كما تطلب اجراء مقابلة شخصية ، وخلوه من العيوب التى تتنافى مع مهنة التدريس ، ويعد هذا التطور الاول الذى يتطلب صفات خاصة للمعلم . وهذا يبين لنا أنه حتى ذلك التاريخ عام ١٩٦٥م لم تكن هناك معاهد تربوية لاعداد معلمى المرحلة المتوسطة والثانوية . (٨)

ثم انشئت كلية التربية للبنين بالرياض وأعطت ثمارها عام ١٣٩٠– ١٣٩١هـ الموافق ١٩٧٠ – ١٩٧١م ، وتبعتها كلية التربية للبنات بالرياض وكانت باكورة انتاجها عام ١٣٩٤ – ١٣٩٥هـ الموافق ١٩٧٤ – ١٩٧٥م . ثم تبعتها كليات تربوية أخرى للبنين والبنات فى انحاء المملكة الشتى (٧) . وأصبحت تمدنا بعدد لابأس به من المعلمين والمعلمات الوطنيين الى جانب مانستقبله سنويا من الاخوة المتعاقدين من مختلف البلاد والتخصصات وذلك لسد النقص الموجود فى أعداد المعلمين والمعلمات . والصوره الموجودة حاليا فى مدارسنا بالنسبة للمدرسين والمدرسات ومصادر اعدادهم المتنوعة تسبب بعض المشاكل التربوية ، ولها بعض الاثار السلبية على التعليم ، ولكن يبدو أن الضرورة لعبت دورا كبيرا فى هذا الاختلاف .

وأما بالنسبة لبرامج اعداد المعلمين فى الدول العربية عامة : فاننا نستطيع أن نميّز العناصر الرئيسية الاتية على الرغم من قلة المراجع وصعوبة الحصول على

---

(٨) عبد الله بدر عبد الله ، على الحاج بكرى ، مذكرة فى نظم التعليم (الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ١٣٩٤ – ١٣٩٥هـ) ص ١٩١ .

(٧) جامعة الملك عبد العزيز ، كلية التربية ، المؤتمر الاول لاعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية ، مرجع سابق ، ص ٣٤٥ .

المصادر فى هذا الجانب وهى كالاتى :

١ - الاعداد النظرى الاكاديمى : ويشمل مواد المتطلبات العامة والتخصص ثم المواد الاختيارية .

٢ - الاعداد النظرى الوظيفى : ويشمل دراسة مواد معينة وممارسة بعض الخبرات الضرورية لبناء قدرات المعلم التدريسية ، مثل : ادارة الفصل ، المنهج المدرسى ، الطرق الخاصة ، الوسائل التعليمية ، علم النفس التربوى .. الخ .

٣ - التربية العملية التى تشكل عنصرا رئيسيا لاغنى عنه فى مناهج اعداد المعلمين ، وذلك لانها تساعد الطالب المعلم على ترجمة المعلومات التربوية النظرية الى سلوك حقيقى فى الفصل . (٣)

وفيما يتصل بعدد سنوات الدراسة نجد انه قبل أن تصبح معاهد اعداد المعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية كليات جامعية كان عدد سنوات الدراسة بها يختلف من سنة الى اثنتين الى ثلاث أو أربع سنين . ثم استقر بها الوضع الى أن أصبحت كليات جامعية تستمر الدراسة فيها أربع سنوات أو مايقابلها فى الكليات التى تسير على نظام الفصول الدراسية ، كذلك نجد أن معظم كليات التربية فى البلاد العربية تقبل الطلاب من حملة الثانوية العامة أو مافى مستواها ، وتقدم لهم الاعداد العلمى والتربوى معا ، أو تقبل الحاصلين على الليسانس أو البكالوريوس من خريجى الكليات الجامعية الاخرى وتقدم لهم الاعداد التربوى الذى يحصلون فى نهايته على الدبلوم العام فى التربية أو مايعادلها . (٦)

---

(٣) محمد زياد حمدان: التربية العملية الميدانية مناهجها وكفاياتها وممارساتها ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

(٦) ابراهيم الشافعى وآخرون،حاضر كليات التربية فى العالم العربى ، مرجع سابق ، ص ٦ .

وأما بالنسبة للنظرة السائدة للمعلم فى البلاد العربية عموما : فنجد أنه كان ينظر اليه فى الغالب على انه ناقل للمعرفه وذلك لان وظيفة التربية الاساسية كانت فىالسابق نقل الثقافة منجيل لاخر ، ومن ثم فان دور المعلم فى رأيهم ينحصر فى اتقان مادته الدراسية ، والتمكن منها وترديدها على نحوأو آخر على مسامع المتعلمين . وكان نجاح المعلم فى التدريس فى نظرهم يقاس بدرجه تمكنه من اعادة المواد الدراسية ، قدرته على نقلها الى المتعلمين بحيث تظهر آثار ذلك الجهد فى درجة حفظهم واستيعابهم لاكبر قدر ممكن من تلك المادة . (٩)ولم تتغير تلك النظرة الى المعلم العربى فى أغلب البلاد العربية على الرغم من التغيرات الحديثة فى نظريات التعلم والفلسفات التربوية ، وعلى الرغم من التطورات العلمية والتكنولوجية والتنظيمات المنهجية الجديدة التى سنتكلم عنها فيمابعد والتى تفرض على المعلم أن يبتكر الطرق والاساليب لتوجيه الميول ، ورعاية المواهب والاستعدادات ، وتنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ ، وتدريبهم على المهارات المنشودة ، والاسهام فى تقويم شخصياتهم ، وتوجيه سلوكهم .(١٠) وبقيت طرق اعداد المعلم العربى بعيدة نسبيا عن التطور الحاصل فى دول العالم ، وربما كان السبب فى ذلك راجعا الى عوامل كثيرة من أهمها :

١ — حداثة النظام التعليمى ونظام اعداد المعلم فى معظم الدول العربية مما جعلها بحكم تجربتها القصيرة غير قادرة على حل المشكلات التى تعترضها من النواحى الكمية والكيفية .

٢ — العجز المادى لدى بعض الدول العربية ، والثراء الطارئ غير المتوازن لدى البعض الاخر جعلها غير قادرة على تنفيذ البرامج الحديثة فى مجال اعداد المعلم .(١١).

---

(٩) احمد حسين اللقانى ، الدور الذى يجب أن تقوم به كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى فى الوطن العربى ، الندوة الثانية لكليات التربية فى العالم العربى ١٣٩٨ ، اللجنة التحضيرية ، ص ٣، ٤ .

(١٠) الدمرداش عبد المجيد سرحان : المناهج المعاصرة (الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨١) ص ١٤ .

(١١) مكتب التربية العربى لدول الخليج ، رسالة الخليج العربى ، العدد الثالث عشر ، السنة الرابعة (الرياض ، ١٤٠٤ — ١٩٨٤) ص ص ١١٥—١١٦.

٣ ـ تنوع المؤهلات واختلاف مستويات الاعداد فى البلد الواحد مما خلق مشاكل تربوية كان بالامكان تلافيها .

٤ ـ السياسة الحالية المتبعة فى اعداد المعلم العربى فى الوقت الحاضر والتى ماتزال حركتها بطيئة فى تقبل ماهو مستحدث وجديد . ان هذه المشكلة تطرح نفسها بشده فى الوقت الحاضر الذى تتطور فيه علوم التربية بسرعة مذهلة بدلت مفاهيم العملية التعليمية ، وغيرت من أساليبها ، واستحدثت استراتيجيات تقوم على اتجاهات تربوية حديثة نابعة من معامل علم النفس التربوى حيث يخضع كل شىء للتجريب والتحقيق العلمى السليم . من تلك المستحدثات التعليم الفردى Individualized Instruction والتعليم المبرمج Programmed instruction وغيرها من الاساليب والاتجاهات المستحدثة وهى كثيرة ومتنوعة . وكلها تساعد على الارتفاع بمستوى العملية التعليمية بالنسبة للمعلم . (١١)

ولقد تنبه التربويون فى العالم العربى لذلك فنادوا بضرورة اعتماد الاساليب الجديدة لتطوير التربية العربية بعامة وتطوير اعداد المعلمين بخاصة حيث جاء فى تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية انه " لما كان للمعلمين الدور الاكبر فى تنفيذ الاستراتيجية ، فان اعدادهم وتدريبهم فى مجال المهنة يجب أن يستند الى الاتجاهات الحديثة فى التربية ، وان يسهم فى تطوير الفكر التربوى العربى أخذا وعطاء ، ويعنى بالاستراتيجية المعتمدة ومتضمناتها فى العمل التربوى ، وبتأكيدها على الاصالة والتجديد ، وعلى الابداع والابتكار وعلى تطوير المستحدثات وتعميمها ". (١٢)

٥ ـ الاتجاه السائد فى النظرة الى برامج اعداد المعلم فى العالم العربى الذى يفترض أن ماتحتويه من مواد كفيلة باعداد معلم قادر على ممارسة التدريس ، ويبدو أن هذه النظرة تتسم بالعمومية وعدم التحديد ، وبالتالى فان مايكتسبه

---

(١١) المرجع السابق ، ص ٢١ .

(١٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تنمية تطوير التربية العربية " من عمل لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية " ، (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية ، ١٩٧٩م) ، ص ١٨ .

المعلم قبل الخدمة من معلومات ومهارات وفق هذه النظرة ييسر له عملية تدريس لاتحكمها ضوابط أو معايير واضحة ، ويظهر هذا واضحا من خلال التربية العملية حيث يلاحظ أن المشرف على التربية العملية يوجه الى طلابه توجيهات عامة حول كيفية اعداد الدروس ، وحول بعض المعلومات ، أو أسلوب استخدامه للالقاء ، أو توجيه الاسئلة وغير ذلك من النواحى الشكلية دون توافر اداة تتضمن ماينبغىأن يقوم به الطالب المعلم من سلوك أثناء التدريس . (٩)

٦ — ان اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس من خلال فترات التدريب العملى المحدودة ليس أمرا أكيدا بل يلاحظ انه متروك للمصادفة حيث ان معرفة الطالب بشروط وقواعد ومعايير التدريس الجيد ومهاراته لاتؤدى بالضرورة الى الكفاءة فى التدريس مما قد يؤدى الى انفصال بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية فى اعداد المعلم . (٩)

٧ — ان المعلم العربى مايزال ينظر اليه على أنه معلم مادة ، اى انه يقوم بتوجيه معظم الاهتمام الى جانب ضئيل من النواحى المعرفية فضلا عن اهمال الجوانب الانفعالية والجوانب الادائية . ولهذا يلاحظ أن الجوانب النظرية فى اعداد المعلم تطغى بصورة ملحوظة على الجوانب العملية ، لذا بقى التدريس حبيس الاسلوب التقليدى الذى ينظر الى المعرفة باعتبارها هدف الاهداف . ومما زاد من سيطرة هذا الاتجاه أن المناهج الدراسية لاتزال تدور فى فلك تنظيم منهجى معين هو منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وعلى الرغم من محاولات التطوير المتكررة الا أنها لم تتعد مجرد تعديل صورى ، أو حذف أو اضافة موضوع أو أكثر ، ولهذا الاتجاه اثر كبير فى سيادة النمط التقليدى فى برامج اعداد المعلم بكليات التربية العربية .

---

(٩) احمد حسين اللقانى : الدور الذى يجب أن تقوم به كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى فى العالم العربى ، مرجع سابق ، ص ٥ .

(٩) المرجع السابق ، ص ٥ — ٦ .

٨— أن اسلوب التقويم الحالى يعتمد فى المقام الاول على الامتحانات بصورتها التقليدية للتعرف على مستويات تحصيل الطلاب فى الجانب النظرى للمواد التربوية ، الى جانب التقديرات الوصفية للطلاب فى التدريب العملى • وفى هذا اغفال تام لمبدأ تربوى هام يفرض نفسه وهو مبدأ التقويم الذاتى ، حيث يتعلم الفرد كيف يكون صادقا وأمينا فى مواجهة ومصارحة الذات بهدف تعرف نواحى القوة والضعف فى ادائه فى التدريس الا أن الاسلوب الحالى فى التقويم لايتيح الفرصة للطالب ليمارس هذه العملية الهامة التى تعتمد على مقارنـــة الطالب لادائه مرات متكررة لكى يقارن بينها ويلمس بنفسه نواحى التقدم والنواحى التى لاتزال فى حالة الى مراجعة وتطوير • على أن هذا الامر لايعد ميسورا الا حينما يعرف الطالب المستويات التى يجب أن يصل اليها فـــــى الاداء التدريسى • (٩)

٩— ان محتوى برامج كليات التربية لم يعتمد بعد على دراسات وبحوث علمية تشير الى مايجب أن يتعلمه طلابها لكى يكونوا قادرين على ممارسة المهنة ، وهذا يجعلنا نتساءل عن مدى جدوى وفعالية تلك البرامج ، وهل هى حقيقه تؤدى الى النوعية المطلوبة من المعلمين ؟ وماهى نواحى القصور فى اداء خريجـــى تلك الكليات ؟ وماهى الصورة الافضل لبرامج كليات التربية والكفيلة باعداد معلم قادر على ممارسة التدريس على نحو يمكن ان يؤدى الى عائد تربوى أفضل يساوى ان لم يفق مايبذل من جهد ووقت ومال •

واذا كانت كليات التربية كمؤسسات معنية باعداد المعلم تحمل مسئوليات عديدة من بينها مسئولية الاعداد للتدريس فى التعليم العام ، فهذا يعنى الالتزام بسياسة جديدة لاعداد المعلم توضع فى اطار شامل وتستند الى فلســفة اجتماعية قومية تحدد مسار العملية التربوية فى كافة مراحلها وتتضح فيهـــا علاقات التأثير والتأثر بين نظمها وخططها الفرعية •

بعد هذا الاستعراض عن واقع اعداد المعلم فى البلاد العربية سنستعرض تطور اعداد المعلم فى الدول المتقدمة لنرى مدى ما أحرزه من تقدم فى هذا المضمار •

---

(٩) المرجع السابق ، ص ٦ — ٧ •

تطور اعداد المعلم فى العالم الغربى

ابتدأ الاعداد للمعلم عامة فى العالم الغربى فى القرون الوسطى ، وكان هذا الاعداد يتوقف على الما‌م المعلم الماما فعالا بمادة تخصصه ، ويتم بالجامعات التى امدت الفترة الاخيرةمن العصور الوسطى ، كما أمدت عصر النهضة بنوع من المعلمين ، يقومون بتدريس الفروع الراقية من العلم .(١٣) ـ (بداية اعداد المعلمين للدول الغربية سبق اعداد المعلمين فى الدول العربية بزمن طويل ، اذ بدأوا فى العصور الوسطى حوالى القرن الرابع عشر ، بينما بدأنا فى القرن التاسع عشر) .

وكانت المانيا من أوائل الدول الاوربية التى قامت بمجهود عظيم فى القرنين الثامن والتاسع عشر ، لترفع من شأن اعداد المدرسين وتضعه على أسس ثابتة وكان الفضل فى ذلك يعود الى المربى السويسرى " يوحنا هنرى بستالتزى " (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) ، الذى كان من أوائل المنادين بأن تبنى نظريات التدريس على معرفة تامة بطبيعة الطفل ، وان تسير هذه النظريات وفقا لمشاهدة المتعلم ، فباستمرار الملاحظة يتجمع لدى المعلم ، آراء فنية كثيرة .(١٣) ونلاحظ هنا أنه لم يعد يكفى أن يلم المعلم بمحتوى المادة التى يقوم بتدريسها ، بل عليه أيضا أن يلم بالمبادئ التربوية المتراكمة فهى كفيلة بمساعدته على النجاح فى مهمته .

ولقد تأثرت الولايات المتحدة الامريكية بأفكار بستالتزى وتعاليمه فى اعداد المعلم فلم ينته القرن التاسع عشر حتى كانت مناهج مدارس المعلمين قد اتسعت فشملت موادا تربوية ونفسيه مختلفة كفلسفة التربية ، وعلم النفس التربوى ، وتاريخ التربية

---

(١٣) صالح عبدالعزيز ، التربية الحديثة ، مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العملية ، ج ٣ ، (القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩) ص ٤٠٥ ـ ٤٠٦ .

(١٣) المرجع السابق ، ص ٤٠٩ .

وغيرهـــا . (١٣)

ونلاحظ هنا أيضا ان ادخال الدول الغربية للمواد التربوية والنفسية فى برامـج اعداد المعلمين قد سبق الدول العربية بوقت طويل .

والمتتبع لسياسة اعداد المعلم فى الولايات المتحدة الامريكية فى القرن التاسع عشر يرى أن هناك اتجاهيـــــن سادا فى ذلك الوقت . (١٤)

الاتجاه الاول ، وهو الاقدم ويعرف بوجهة النظر الاكاديمية فى اعداد المعلـم والفرضية التى تقوم عليها وجهة النظر هذه هى أن التدريس عملية " طبيعية " لاتحتاج الى اكثر من ادراك وفهم عامين ، فتعليم القراءة هو نتيجة وجود شخص يعرف القراءة ويستطيع أن يتعامل مع أولئك الذين لايعرفون القراءة . (١٥)

والاتجاه الثانى ، وهو الاحدث رغم ان تاريخه يرجع الى اكثر من مائة عام فهو يمثل وجهة نظر التربويين المهنيين ، ويبدو هذا الاتجاه واضحا فى كليات المعلمين التى خرجت اعدادا لابأس بها من المعلمين . وهذا الاتجاه يؤكد أن المعرفة والمهارة الخاصتين ضروريتان فى اعداد المعلم الجيد ، وأن التعليم يحدث نتيجة لتخطيط قصدى ، فالتعامل مع الاخرين ، والفهم العام لايكفيان لقيام التدريس الجيد ، وأفضل الظروف للتعليم ليست معرفة عامة فقط بل ملاحظة المبتدىء لخبير فى المهنـــــة أيضا . (١٥)

---

(١٣) المرجع السابق ، ص ٤١٣ .

(١٤) و.أ. لستر سميث : التعليم ، بحث تمهيدى ، ترجمة " رمزى مفتاح ، مراجعة حامد عمار (القاهرة،دار الفكر التربوى العربى،١٩٦٣) ص ٢٠٧ .

(١٥) فيليب هـ. فينكس ، فلسفة التربية ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحـى ، (القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٦٥) ص ٢٥٥ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ٢٥٦ .

ولقد كان لتلك الاراء نتائج مختلفة فى اعداد المعلمين ، وأصبح من المهم للفرد الذى يقوم بالتعليم ليس فقط أن يتعلم تعليما جيدا مايتوقع تدريسه ، بل أن يمر باعداد مهنى ويتقن مهارات خاصة حتى يستطيع أن يعلم بكفاءة . والصراع هنا كان متركزا حول اعداد المدرس اعدادا يتركز حول المادة الدراسية ، وبين اعداد له يتركز حول الطريقة بما يتضمنه ذلك من دراسات تربوية وفلسفية ونفسيه .

ومنذ القرن العشرين وعلى أثر التقدم العلمى والتكنولوجى الكبير الذى ساد العالم المتقدم ، والذى أثر على التربية واحدث فيها تقدما كبيرا نتيجة لغزو التكنولوجيا الحديثة لهذا الميدان ، فان المستحدثات التربوية والاتجاهات الجديدة حولت مفاهيم التعليم من الاهتمام بالمعلم على انه الطرف الوحيد فى العملية التعليمية، ومن الكتاب المدرسى على انه الوسيلة الرئيسه لاحتواء المادة التعليمية ، الى الاهتمام بالطالب وبأساليب التعليم الذاتى. (١٦) وبالتالى الاهتمام بأساليب اعداد المعلم الذى يقوم على اعداد الاجيال فى المجتمع . وتقف الولايات المتحدة اليوم فى مقدمة الدول فى الاهتمام باعداد المعلم وذلك لامكاناتها المالية اضافة الى توفر وسائل وأدوات البحث العلمى والدراسة العميقة مع وجود الكفاءات والقيادات البشرية المتخصصة فى ميدان التربية والتعليم بوجه عام ، وفى ميدان اعداد المعلمين بوجه خاص . ولقد رصدت الولايات المتحدة الامريكية مبالغ ضخمة لغرض البحث فى ميدان اعداد المعلمين ، وانفقت مئات الملايين من الدولارات من ميزانياتها لهذا الغرض ، فكانت هناك البحوث القيمة والدراسات العلمية العميقة لخدمة اعداد المعلمين . وكانت هناك مشاريع جماعية نابعة من داخل الجامعات والكليات ومعاهد اعداد المعلمين ، صممت فيها نماذج لبرامج جديدة تقوم على احدث الاتجاهات التربوية والنظريات النفسية ومشاكل المهنة . (١٦)

وبرامج اعداد المدرسين فى الولايات المتحدة الان تتنوع تنوعا كبيرا لا من ولاية لولايات فحسب بل من معهد لاخر فى الولاية الواحدة ، هذا بالاضافة الى أن هناك تنوعا

---

(١٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى ، (تونس ١٩٨٢م) ص ١١٨.

(١٦) المرجع السابق ، ص ١٢٧ .

كبيرا فى محتويات هذه البرامج . ورغم هذا التنوع فى برامج اعداد المعلمين ، الا انه يوجد اتفاق كبير بين المربين على أن تتضمن هذه البرامج فى السنوات الاربع أو الخمس للاعداد دراسة برامج عامة وحره ودراسة تخصصية فى المواد التى سيقومون بتدريسها فيما بعد ، ودراسة برنامج فى التربية المهنية لتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للتدريس ، ولكن هناك خلافا كبيرا فى توزيع النسبة المخصصة لكل قسم من هــــذه الاقسام الثلاثة ، ويوجه نقد كبير فى أمريكا لهذا الاختلاف الكبير . (١٧)

ولقد قدم (اجليستون S.J. Eggleston) (١٨) فى تقرير أعده صورة عن الاتجاهات التربوية والاستراتيجيات ، والطرق الحديثة التى بدأت دول أوربـــا وأمريكا استخدامها لتطوير أساليب اعداد المعلمين فى فترة ماقبل الخدمة . وسنورد أهم تلك الاتجاهات مما يساعد على تكوين صورة عن الاساليب الجديدة المستخدمــة كما جاءت على لسان خبراء التربية اثناء لقائهم الذى عقد بمدينة باريس بفرنســـا يومى ٢٨–٢٩ مارس ١٩٧٤ وأهم هذه الاتجاهات :

١ — أسلوب تحليل التفاعل فى الفصل المدرسى

Classroom Interaction Analysis:

يتم التفاعل بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب فيما بينهم بصور مختلفــة منها اللفظى ومنها غير اللفظى ، على أن غالبية التفاعل فى الفصل يتم عن طريق الالفاظ ، وقد قام بدراسة التفاعل اللفظى علماء عديدون منهم (نيد فلاندرز) (Flonders) الذى صنف التفاعل اللفظى للاستفادة منه فى تعليم المعلم وتدريبه ليتمكن من ضبط عملية التدريس .

---

(١٧) علاء كامل صالح العمر ، دراسة مقارنة لاعداد معلمى المرحلة الثانوية فى العراق ومصر ، ط١ ، (بغداد ، مكتبة المثنى ، ١٩٧٧) ص ١٨٠ – ١٨١) .

(18) S.J. Eggleston: Innovative Trends to Teacher Training and Retraining, in, New Patterns of teacher Ed. and Task by Breuse, Edward, and others, OECD, Paris France 1974) ERIC, No. ED. 109077. pp. 98 — 99.

وأسلوب تحليل التفاعل اللفظى فىالفصل نموذج لتصنيف سلوك المعلم والطلاب فى الفصل بعد ملاحظة ذلك السلوك ، ورصده ، وتسجيله ، وتحليله ، وتقويمه ولايعنى التفاعل اللفظى بالجانب المعرفى فقط بل يتجاوزه الى الجانب الانفعالى والتفاعل الاجتماعى ، وتكوين الشخصيات المتكاملة ذاتالاتجاهات الايجابية نحو عملية التعلم .(١٩)

٢ — أسلوب التعليم المصغر : Micro Teaching:

التعليم المصغر احدى ستراتيجيات التعلم ، وقد استعمل هذا الاصطلاح لاولمرة عام ١٩٦٣ ، وهو يتيح للمتدرب اتقان مهارات التعليم ، بحيث يعطى الطالب المعلم نماذج مصغرة من المهمة التعليمية ، وحجم الفصل ، ووقت الحصة . كأن يختار الطالب المعلم تعلم فن طرح الاسئلة . يتم تعليم هذه المهارة فى صف حقيقى ويتم فيه تعلم حقيقى على الرغم من اختزال العملية وتبسيطها فى نماذج مصغرة ، ويتراوح عدد الطلاب فى المهمة التعليمية المصغرة فىالغالب بين اربعة طلاب الى ستة ، وتتم مراقبة المشرف أو الموجه مباشرة أو بواسطة حاجز زجاجى أو بواسطة الفيديوتيب أو مسجلة الصوت فقط . ثم يجرى تقويم الدرس المعطى بعد انتهاء المهمة التدريسية فتعطى التغذية الراجعة للطالب المعلم فور انتهائه من تعليم المفهوم أو المهارة المصغرة . ويستعمل التعليم المصغر لتدريب المعلمين قبل الخدمة على القاء الدروس ، ويقوم بردم الهوة بين التعليم النظرى ، والتعليم العملى مما يجعل التدريس عملية ميدانية ، وهو عنصر اساسى فى اعداد المعلم يجعله على صلة وثيقة بأداء الطلاب ومستوياتهم وذلك من خلال التدريب على المهارات وتطبيقها ومايصحب ذلك من أساليب التغذية الراجعة (٢٠) وقد أصبح هذا المجال مكونا من مكونات برنامج اعداد المعلمين فى كثير من معاهد اعداد المعلمين لكثرة فوائده .

---

(19) Ned Flanders: Analysis of Teaching Behavior. Addison Wesley Publishing Co., New York 1970, pp. 33 - 34.

(٢٠) فخر الدين القلا ، أصول التدريس ، الجزء الثانى ، (دمشق ، المطبعة التعاونية ١٩٨٢م) ص ص ٦٨ — ٧١ .

٣ — كذلك بدأت بعض الدول ممارسات أخرى مثل **حلقات البحث** (Seminars) لاعداد المعلمين بهدف خلق روح التنمية الذاتية عند الدارسين من الطلاب المعلمين ، وكذلك استخدمت طرق تربوية أخرى من بينها **لعب الادوار** (Role Playing) **وأسلوب حل المشكلات** (Solving Problems) حيث يوضع المدرس فى مشكلات حقيقية كما يحدث فى الفصل ويطلب منه اتخاذ الخطوات العلمية للتوصل لحل لها .
وهذه الطرق جميعا تعتبر طرقا متنوعة للتدريس .

٤ — ويعتبر اتجاه الكفايات التدريسية Competency Based Teacher Education: من أحدث وأهم تلك الاتجاهات السابقة ، فقد ظهر عام ١٩٧١م كردة فعل على المنهج التقليدى فى اعداد المعلم القائم على مجموعة من المقررات الدراسية ، وانتشر انتشارا واسعا فى الولايات المتحدة الامريكية وغيرها (٢١) . وهو يقوم على أساس ان الانسان الكفء هو الذى يمتلك مجموعة من المهارات تجعله قادرا على القيام بمجموعة من الاعمال التى تتطلبها مهنته بدرجة عالية من الكفاءة ، وهو يركز على المعلم كمربى ، ومعدل للسلوك ، وكمعالج كفء ، يستنبط مجموعة من الكفايات العامة والخاصة لاستعمالها فى تدريب المعلمين وتطوير ادائهم . (٢٢) وليصبحوا مؤهلين لقيادة العملية التربوية ولتصبح ادوارهم واضحة فى تطوير مادتهم ، وطرق تدريسها ، ولتصبح لديهم الكفاءة لمواكبة التطور فى المعرفة ، وتنفيذ المهام الموكلة اليهم على أسس مقيسه ومعروفة مسبقا . (٢٣)

---

(٢١) محمد سيف الدين فهمى : تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها ، ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، (قطر ، جامعة قطر ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤م) ص ٢٠ .

(22) Goodman, Gay and Pendargrass, A. R., "Competence in the Management of Class Room Behavior: An Eclctic Approach " Education, Vol - 96 — N. 3, Spring, 1976., pp. 297 , 298.

(23) Fraser, Mcclure Dorthy, Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems, Washington National Council for Social Studies, 1978). pp. 33, 34.

من أجل ذلك نرى أن الدول المتقدمة فى أوربا وأمريكا اتخذت خطوات ايجابية نحو ذلك الاتجاه ، وبدأت المؤسسات العلمية بتطوير برامجها وفق مبدأ الكفايـــات وقد كانت أولى تلك المحاولات فى الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٦٨م فى جامعة فلوريدا مع انطلاقة مشروع دولى سمى " برنامج تدريب المعلمين فى المرحلـــــة الابتدائية "(٢٤) ولقد حدد هذا البرنامج المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية للسنوات العشر القادمة ، وحلل هذه المهام ، ووضع مخططا عاما لبرنامج تربيـــة المعلمين يشتمل على التخطيط للتعليم ، واختيار المحتوى ، وتنظيمه ، واستخدام الاساليب والطرق التى تحقق الاهداف ، والتقويم وتحمل أعباء المهنة ، والعمـــل كقائد مهنى . وكانت النتيجة النهائية لهذه المحاولة ما أصبح يعرف بتربية المعلمين القائمة على الكفايات Competency Based Teacher Education.
ويرمز لها بالرمز (C. B. T. E.) .

وكذلك حدد مركز المعلمين فى جامعة فلوريدا عام ١٩٧٥ (٢٥) حاجات المعلمين المهنية القصيرة الامد ، وحاجات مهنية سنوية ، وتوصل الى مجالات ستة لكفـــاءات المعلم .

واصدر قسم التربية فى جامعة بنسلفانيا الحكومية عام ١٩٧٧م قائمة اشتملت على سبع وأربعين كفاية تعليمية ضرورية لبرامج اعداد وتدريب المعلمين فى المواد الاجتماعيـــة ، صنفت لمجالات ذاتيـــــة ، وادراكيـــــة ، ومهـــــارات ،

---

(24) Sowrds Wesley G. A Model for the Preparation of Elementary School Teacher, The Florida State University, U. S. Government Printing Office, (Washington, 1968).

(25) Leon County: Teacher Education Center, Teacher Center Needs Assessment Package (N. A. P.) — Vol. I and II, Tallahassee Florida, December 1975).

واتجاهات .(٢٦)

كذلك توصل كل من تايلور (Taylor) وهاس (Hass) الى قائمة كفايات يجب توافرها لدى المعلم منها : الكفايات المعرفية والمهارات والتخطيط ، واستخدام اساليب الاستقصاء وادواته فى تدريس المواد الاجتماعية .(٢٧)

وفى جامعة " بتسبرج " قام (فيريرو) (Ferrero) بدراسة لتطوير قائمة مناسبة من الكفايات فى التعليم الابتدائى (٢٨) من خلال تحليل وتصنيف السلوك المستخلص من مواقف ميدانية ، وقام خبراء ومختصون فى هذا المجال باختيار المحتوى المناسب واشراك التلاميذ فى الدروس .

---

(26) Pennsylvania State Department of Education, Social Studies Teaching Competencies: An Intereatory of Teaching Competencies in Social Studies, U. S. Educational Resources Information Center, Michigan University (1977) Microfilms. pp. 10 — 11 .

فى : فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى المعلم فى المرحلة الثانوية بالكويت ، (القاهرة) جامعة عين شمس ، كلية التربية ١٩٨٢م ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، ص ١٨ .

(27) Taylor, L. Bob and Hass, D. John,. New Directions: Social Studies Curriculum for the 70, S. U. S. Educational Resources Information Center, 1977. pp. 10 — 11 .

(28) Ferroro, Grace. A Suggested List of Competencies for Student Teachers at the University of Pittsburgh, as Determined Through the use of Critical Incident Technique Doctoral Dissertation, Pittsburgh University 1971).

وهكذا نجد ان اعداد المعلم باتباع أسلوب تحديد الكفايات قد خطى خطوات واسعة فى التطبيق فى البلاد المتقدمة .

أما فى البلاد العربية فنجد أن الوطن العربى استجاب لهذا الاتجاه حيث أشار الخبراء الذين اجتمعوا فى القاهرة عام ١٩٧٧، لدراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين اثناء الخدمة بالبلاد العربية الى ضرورة توجيه برامج تدريب المعلمين لاكساب المعلم الكفايات المهنية الاساسية التى تعينه على أداء ادواره المختلفة . (٢٩)

كذلك أوصى " موءتمر كليات التربية حاضرها ومستقبلها " والمنعقدة فى الرياض فى ابريل ١٩٧٨ برعاية اتحاد الجامعات العربية ، بالاستفادة من الاتجاه القائم على الكفاية وتطويرها لدى المعلم العربى .

وفى عام ١٩٧٩ عقدت " حلقة لدراسة متطلبات استراتيجية التربية فى اعداد المعلم العربى" فى مسقط (٣٠) وكان من بين البحوث التى نوقشت فيها تنمية كفايات المعلمين فى مجتمع متطور ، وتنمية كفايات التربية المستديمة ومحاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربى فى اطار حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات .

وهكذا عقدت موءتمرات وحلقات واجتماعات على المستويات الوطنية والعربية وعولجت فيها مسائل اعداد المعلم وأساليب تدريبه وتوجيهه بقصد تطوير كفاياته المهنية وتمكينه من الاداء الافضل لمهام مهنته .ولكن تلك المحاولات لم تتعد

---

(٢٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى اثناء الخدمة فى البلاد العربية (القاهرة من ٢٠ الى ٢٦ ابريل ١٩٧٧م) .

(٣٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، " حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية فى اعداد المعلم العربى " المنعقدة فى مسقط مابين ٢٤ فبراير ـ أول مارس ١٩٧٩م .

المؤتمرات والتوصيات ولم يتخذ حيالها اى اتجاه ايجابى تطبيقى اى انه لم يتعد الناحية النظرية ، الامر الذى دعا الباحثة الى تبنى هذا الاتجاه الجديد ، والاستفادة منه فى تحديد بعض كفايات المدرسة بعامة ، ومدرسة التاريخ بخاصة — على اعتبار أن اختصاص الباحثة الفرعى مادة التاريخ — علها تكون ذات فائدة لكل من يشتغل ، ويخطط ويطبق برامج اعداد المعلمين لان دور المعلم أصبح ليس ناقلا للمعرفة فقط ، بل لابد من أن يتعامل مع معرفة ، ويستخدم مهارات ويمارس سلوكا علميا يستخدم فيه معارفه ومايتصل بها من مهارات عاطفية وادائية .

تحديد المشكلة

يهدف هذا البحث الى تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بعامة ، ولمدرسة التاريخ بخاصة ، ثم تقويم مدى ممارسة مدرسات التاريخ فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لهذه الكفايات .

ويمكن صياغة هذه المشكلة فى التساؤلات الاتية :

١ — ماأهم الكفايات التدريسية التى ينبغى توافرها لدى مدرسات المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ؟

٢ — ماأهم الكفايات التدريسية التى ينبغى توافرها لدى مدرسات التاريخ فى المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ؟

٣ — مامدى ممارسة مدرسات التاريخ بمدارس المرحلة المتوسطة للبنات بالرياض للكفايات التدريسية اللازمة لهن للقيام بعملهن بنجاح .

ونظرا لان عينة البحث تشمل مدرسات تربويات وغير تربويات كذلك تشمل مستويات مختلفة للخبرة لذلك فان هذا البحث سوف يتعرض أيضا لاختبار الفروض التالية :

الفرض الاول :

ان المدرسات التربويات يزيد مستوى ممارستهن للكفايات عن مستوى ممارسة المدرسات الغير تربويات أو يساويه على الاقل .

الفرض الثانى :

لايوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات فى مستويات الخبرة المختلفة .

الفرض الثالث :

لايوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات الغير تربويات فى مستويات الخبرة المختلفة .

الفرض الرابع :

لايوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى ممارسة المدرسات التربويات والغير تربويات فى كل من مستويات الخبرة المختلفة .

خطوات البحث

ستتبع الخطوات التالية للاجابة على تساؤلات البحث :

١- تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بصورة عامة ويكون ذلك عن طريق :

أ - دراسة المجتمع السعودى وخصائصه للتعرف عل أهم الكفايات التى يجب أن تمتلكها المدرسة وتحديدها لتقوم بدورها ازاء هذا المجتمع .

ب - دراسة أهداف التربية فى المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية ، كما وضعتها الرئاسة العامة لتعليم البنات ، واشتقاق أهم الكفايات اللازمة للمدرسة لتمكينها من تحقيق هذه الاهداف .

جـ - دراسة خصائص النمو فى مرحلة المراهقة ، وهى المرحلة التى تنتمى اليها تلميذات المرحلة المتوسطة لتحديد الكفايات اللازمة لمدرسة هذه المرحلة بحيث تساعدهن على تحقيق النمو الشامل .

د - تجميع الكفايات المتصلة بكل منها ، ووضعها فى قائمة تشمل الكفايات المعرفية والعاطفية والادائية بعد حذف التكرار والتداخل فيما بينها .

٢ - تحديد الكفايات اللازمة لمدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة للبنات بالرياض وسوف يتم ذلك عن طريق :

أ - دراسة طبيعة علم التاريخ .

ب - دراسة الاتجاهات المعاصرة فى كتابة التاريخ .

جـ - دراسة الاهداف الحديثة لمادة التاريخ .

د - دراسة مادة التاريخ من حيث محتواها ، والطرق الحديثة لتدريسها والوسائل التعليمية والانشطة اللازمة لها .

هـ - دراسة القوائم التى توصلت اليها الدراسات والبحوث السابقة فى هذا المجال .

و - الاستفادة من قوائم الكفايات العامة التى سيتم اعدادها فى هذا البحث .

ى - تجميع الكفايات المتصلة بكل جانب من تلك الجوانب ، ووضعها فى قائمة تشمل الكفايات المعرفية ، والعاطفية ، والادائية ، بعد حذف التكرار والتداخل فيما بينها .

٣ - تقويم مدى ممارسة مدرسات التاريخ بمدارس المرحلة المتوسطة للبنات بالرياض للكفايات التدريسية اللازمة لهن للقيام بعملهن بنجاح ، وذلك يتم عن طريق :

تصميم وتطبيق بطاقة ملاحظة تتضمن بعض الكفايات التدريسية الهامة اللازمة لمدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية .

الطـرق الاحصائيـة التى سـتستخدم فى تحليـل النتائـــج

١- تحسب النسب المئوية لعدد المدرسات اللاتى استخدمن الكفاية بناء على الدرجات المختلفة المحددة فى بطاقة الملاحظة وذلك بالنسبة لكل كفاية على حده .

٢ - تحسب المتوسطات المرجحة لكل مجموعة من الكفايات التى تكوّن مجالا من مجالات عملية التدريس المقترحة فى البطاقة .

٣ - تستخدم المتوسطات المرجحة والانحراف المعيارى للمقارنة المبدئية بين مجموعة المدرسات التربويات والمدرسات الغير تربويات .

٤ - تستخدم المتوسطات المرجحة ، والانحراف المعيارى لمعرفة الفروق بيـــــن المستويات المختلفة للخبرة ، وذلك بعد تقسيم المدرسات الى مجموعات رئيسه حسب خبرتهن .

٥ - يستخدم الاختبار الاحصائى ت . T لمقارنة مستوى أداء المدرسات التربويات وغير التربويات بمستوى الاداء المتوسط .

٦ - يستخدم الاختبار الاحصائى ت .T للتعرف على مدى تأثير سنوات الخبرة على متوسط ممارسة المدرسات التربويات والمدرسات الغير تربويات للكفايـــــات المختلفة .

٧ - يستخدم تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (كروسكال واليز) للتعرف على تأثير سنوات الخبرة على متوسط ممارسة الكفايات التدريسية لكل مجموعة على حدة من المجموعتين التربوية وغير التربوية .

حـــدود البحـــث

سيتم فىاجراءات هذه الدراسة التزام الحدود الاتية :

١ — اختيار عينة المدرسات من المرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض فقـــط لملاحظتهن اثناء القيام بعملية التدريس .

٢ — على الرغم من أهمية الكفايات التعليمية بالنسبة للمدرسة الا أن هذا البحـــث سيقتصر على الكفايات التدريسية .

٣ — لما كانت الكفايات التدريسية كثيرة العدد فسوف تقتصر الباحثة على تنـــاول أهم تلك الكفايات .

أهميـــة البحـــث

ترجع أهمية هذا البحث الى مايـــلى :

١ — توضيح مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات عامة ، والكفايات النوعيـــة لمدرسات التاريخ خاصة .

٢ — وضع قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للمدرسة عامة .

٣ — وضع قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمدرسة التاريخ خاصة .

٤ — يعتبر هذا البحث من البحوث الرائدة فى مجال اعداد المعلم القائم علـــى الكفايات فى المملكة العربية السعودية ، فعلى الرغم من أهمية هذا الاتجاه فان البحوث فى المملكة العربية السعودية لم تتجه اليه حتىالان . وبالتالى لم تتخذ اية اجراءات فى هذه الناحية .

٥ — سوف تساعد نتائج هذا البحث على تقويم المناهج التربوية فى كليات التربية للبنات بالرياض ، ووضع الاسس التى يمكن ان تستخدم فى تطويرها بحيث تصبح اكثر قدرة على تحقيق الاهداف المرجوه من اعداد مدرسات التاريخ .

٦ — تكشف هذه الدراسة عن مدى كفاية مدرسات التاريخ فى المدارس المتوسطة بالرياض ، وتحدد طرق الارتفاع بمستواهن عن طريق التوجيه والتدريب ، وتقديم بطاقة الملاحظة لتقويم بعض الكفايات النوعية التى يمكن أن تسهم فى تطوير الاشراف التربوى وجعل التوجيه الفنى أكثر موضوعية .

٧ — التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة فى العالم حول الكفايات التعليمية عامة ، والكفايات النوعية لمادة التاريخ خاصة ووضعها فى أطر نظرية عامة للاستفادة منها فى تطوير تربية واعداد مدرسات التاريخ فى البلاد العربية .

تحديد المصطلحات

الكفاية :

— عرف كل من " هاوسام وهوستون " Robert B. Hawsam& W.Robert Houston الكفاية على انها القدرة على عمل شئ أو احداث نتاج متوقع . (٣١)

ويعد هذا التعريف من التعريفات الاولية التى ظهرت فى بداية نشوء حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ، وهو يعرف الكفاية بانها المهارة فى عمل شئ من الاشياء .

31- Houston, W.R. and Howsam, Competency Based Teacher Educætion , Chicago: Progress Problems and Prospect Science Research Associates Inc., 1972).

- من الباحثين من صنف الكفايات الى كفايات معرفة وتذكر ، وكفايات فهم ، وكفايات أداء ، وكفايات نتاجات . (٣٢)
هذا التعريف اقتصر على المستويين الاول والثانى من مستويات المجال المعرفى ، وكذلك اهتم بالناحية الادائية . بينما اهمل المستويات العليا من الناحية المعرفية ، والنواحى الوجدانية .

- ومن الباحثين من جعلها ثلاثة أصناف : كفايات معرفية وكفايات أدائية ، وكفايات نتاجيه Consequence Competencies وهى الكفايات التى تؤدى الى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ . (٣٣)
هذا التعريف اهتم بالنواحى المعرفية والادائية والنتاجية وأهمل ذكر الجانب العاطفى الا اذا ورد عرضا ضمن الكفايات النتاجية .

- من الباحثين من ربط الكفاية بالثقة فى النفس واعتبر الكفاية مشتملة على المعرفة ثم الاداء والثقة فى النفس . (٣٤)

- ويعتبر تعريف " باتريسيا " من التعاريف الشاملة اذ تناول الكفايات من جميع جوانبها .. كتبت باتريسيا (Patricia M. Kay) فى تقرير هام أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ان الكفايات ماهى الا الاهداف

32- Pires, E.A., Some Notes on Competency - Based Teacher Education (Amman: UNRWA UNESCO , Institute of Education, Extension of Services Section, Amman).

33- Borich, Gary D., The Appraisal of Teaching Concepts and Process (Menlos Park California: Addison-Wesley Publishing Company, Reading Massachusetts, 1977).

34- Social Studies Review, Teaching Skills in the Social Studies, Vol. 16, No.7, (Scrament California: Published by C.C.S.S. 2203 16th Street).

السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتى تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التى يعتقد انها ضرورية للمعلم اذا أراد أن يعلم تعليما فعالا ، أو انها الاهداف العامة التى تعكس الوظائف المختلفة التىعلى المعلم أن يكون قادرا على ادائها ، (٣٥) .

ان " باتريسيا " ترى أن هناك بعدين فى مغظم تعريفات الكفايات :
البعد الاول : ويتمثل فى المحتوى الذى يجب ان تشتمل عليه الكفايات .
البعد الثانى : ويتمثل فى درجة تحديد هذه الكفايات . (٣٥)

ويشتمل البعد الاول المتمثل فى المحتوى على المعارف أو المهارات او الاتجاهات كنتاجات تعليمية أو يشتمل على خليط منها كلها . ان بعض مصممى البرامج القائمة على الكفايات او الاداءات اخذوا الثلاثة معا ، والبعض قصرها على المهارات (skills) أو المهام (Task) أو الوظائف (Functions) التى على المعلم أن يمتلكها أو يقوم بها أو يؤديها ، وفى حالة قصر الكفايات على المهارات او المهام أو الوظائف فهذا يعنى ان المعارف والاتجاهات كنتاجات قد استثنيت من اهداف البرنامج القائمة على الكفايات أو الاداءات ، بل بالعكس فانها تشكل خلفيه جيده وتكون هامة وضرورية ، والمعلمون الجيدون يمتلكون هذه المعارف وتلك الاتجاهات ولكنهم يوظفونها ويطبقونها . (٣٥)

35- Kay, Patricia M., What Competencies should be Included in C.P.B.T.E. Program ? (Washington, D.C. 200361 American Association of Colleges for Teacher Education, One Dupont Circle Suite 610).

مأخوذ من توفيق احمد يوسف : الكفايات التعليمية الادائية الاساسية عند معلم المدرسةالابتدائية فى الاردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها (دكتوراه) غير منشوره ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨١، ص ١٤٢ .

35- Ibid. p. 5.

35- Ibid., p. 5,6.

أما البعد الثانى : المتمثل فى درجة تحديد الوظائف والمهام والمهارات التى تشتمل عليها الكفايات ، فقد يكون تحديدا تفصيليا سلوكيا وعلى شكل نتاجات تعليمية ، وقد يكون وصفا عاما .

وفيما يلى مايجب مراعاته عند تحديد الكفايات :

- يشتق تعريف الوظيفة أو المهمة او المهارة المطلوبة من التحليل النظامى للاداء كنتاج تعليمى مرغوب تحقيقه ، ويصاغ بمصطلحات تحدد المحتوى المطلوب من الكفاية .

- ان الثقة فى تحصيل المتعلم تنتج من تقدير ادائه ، ولذا فلابد من تحديد مستوى هذا الاداء . (٣٥)

تقول " باترسيا " ان البعض يفسر الكفايات ويترجمها على انها أهداف سلوكية ، ويعمل على اشتقاق العشرات منها على هذا الاساس ، ويعمد البعض الى تعريف الكفاية تعريفا اجرائيا عاما ثم يحددها بعدد من الاهداف السلوكية (٣٥) .

ويتفق كل من "كيمس وستيك " (Kemmis and E. Stake) مع الجماعة الثانيةحيث يقولان بأن الكفاية يجب أن تعرف تعريفا اجرائيا يؤكد على التحديد والتحليل والموضوعية أولا ، ومن ثم تحديد الكفايات بعدد من الاهداف السلوكية المحددة . (٣٦) وهذا ماستتبعه الباحثة عند تحديد الكفايات .

35- Ibid., p. 7.

35- Ibid., p. 7.

36- *Kemmis* Stephen and Stake, Robert , E., Operational Vs. J. Judgemental Assessment of Teacher Competence, Educational Leadership, Volume 31, No.4, (January 1974).

وسوف يستخدم فيهذا البحث التعريف الاجرائي التالـــي :

الكفايات هي : الاهداف السلوكية التيتصف أو التي تعكس الوظائف المختلفـــة التي علىالمدرسة ان تكون قادره على أدائها بمستوى جيد ، حتى تتمكـــــن من تحقيق أهداف الدرس وبالتالي أهداف المنهج ، وهي تشمل المعـــارف والمهارات والاتجاهات .

التقويـــــم

يقصد بالتقويم فيهذا البحث تطبيق بطاقة ملاحظة تشمل أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى مدرسة التاريخ في المدارس المتوسطة بالرياض ، بهدف قيـــاس مدى ممارستهن لهذه الاهداف .

مراجع الفصل الاول

١ - ن • كوفيز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، ترجمة احمد خيرى كاظم ، وجابر عبد الحميد جابر (القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧١م) •

2 — Houston, W. Robert, : Exploring Competency Based Education (Berkeley, Calif, McCutchan Publishing Corporation, 1974).

٣ - محمد زياد حمدان : التربية العملية الميدانية : مناهجها ، وكفاياتها ، وممارساتها (بيروت ، موءسسة الرسالة ، ١٩٨١م) •

٤ - عبد اللطيف فوءاد ابراهيم ، وسعد مرسى أحمد : المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ١٩٧٦م) •

٥ - محمد نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ فى المدارس الاعدادية لطلاب الدبلوم فى كلية التربية ، (دمشق ، مطبعة خالد بن الوليد ١٩٨٢م) •

٦ - ابراهيم الشافعى ، أحمد عبدالعزيز سلامة ، محمد حامد الافندى ، حاضر كليات التربية فى العالم العربى ١٣٩٨ - ١٩٧٨م ، الندوة الثانية لكليات التربية فى العالم العربى المنعقدة فى الرياض ١٣٩٨هـ •

٧ - جامعة الملك عبد العزيز ، كلية التربية ، الموءتمر الاول لاعداد المعلمين فى المملكة العربية السعودية ، (مكه ١٩٧٤) •

٨ - عبد الله بدر عبد الله ، على الحاج بكرى ، مذكرة فى نظم التعليم ، (الرياض جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ١٣٩٤ - ١٣٩٥) •

٩ـ أحمد حسين اللقانى ، الدور الذى يجب ان تقوم به كليات التربية فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى فى الوطن العربى ، الندوة الثانية لكليات التربية فى العالم العربى ١٣٩٨هـ ٠

١٠ـ الدمرداش عبد المجيد سرحان : المناهج المعاصرة ، (الكويت ، مكتبة الفلاح ١٩٨١) ٠

١١ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج ، رسالة الخليج العربى ، العدد الثالث عشر ، السنة الرابعة ، (الرياض ١٤٠٤ ــ ١٩٨٤) ٠

١٢ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تنمية تطوير التربية العربية : " من عمل لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية " ، (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية ، ١٩٧٩م) ٠

١٣ـ صالح عبدالعزيز ، التربية الحديثة ، مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العملية جـ ٣ ، (القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩) ٠

١٤ـ و ٠ أ ٠ لستر سميث : التعليم بحث تمهيدى ، ترجمة رمزى مفتاح ، مراجعة حامد عمار ، (القاهرة دار الفكر التربوى العربى ، ١٩٦٣م) ٠

١٥ـ فيليب هـ ٠ فينكس ، فلسفة التربية ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحى ، (القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٦٥) ٠

١٦ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، الكفايات البشرية فى قطاع التعليم قبل الجامعى ، (تونس ١٩٨٢م ٠

١٧ـ علاء كامل صالح العمر ، دراسة مقارنة لاعداد معلمى المرحلة الثانوية فى العراق ومصر ، ط ١ ، (بغداد ، مكتبة المثنى ، ١٩٧٧) ٠

18 — S. J. Eggleston: Innovative Trends to Teacher Training and Retraining, in, New Pattern, of Teacher Education and Task by Breuse Edward and others, O.E.C.D, Paris, France (1974).

19 — Ned Flanders: Analysis of Teaching Behavior. Addison, Wesly Publishing Co., New York (1970).

٢٠ـ فخر الدين القلا ، أصول التدريس ، الجزء الثانى ، (دمشق ، المطبعة التعاونية ١٩٨٢م) .

٢١ـ محمد سيف الدين فهمى : تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها ، ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، (قطر ، جامعة قطر ، مكتبة التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤م) .

22 — Goodman, Gay and Pendergrass, A.R. Competency in the Management of Class Room Behavior: An Eclctic Approach . "Education, Vol . 96 , N. 3, Spring, 1976 ".

23 — Fraser, Mcclure Dorthy, Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems, (Washington National Council for Social Studies, 1978).

24 — Sowrds Wesley G. A Model for the Preparation of Elementary School Teacher, The Florida State University, U.S. Government Printing Officer, (Washington , 1968).

25 — Leon County: Teacher Education Center, Teacher Center Needs Assessment Package (N.A.P) — Vol . I and II Tallahassee Florida , December 1975).

26 — Pennsylvania State Department of Education, Social Studies Teaching Competencies: An Intereatory of Teaching Competencies in Social Studies, U.S. Educational Resources Information Center, (Michigan University (1977).

27 — Taylor, L. Bob and Hass, D. John. New Distribution: Social Studies Curriculum for the 70, S. U. S. Educational Resources Information Center, 1977.

28 — Ferrero, Grace. A suggested List of Competencies for Student Teachers at the University of Pittsburgh, as Determined Through the use of Critical Incident Technique doctoral dissertation, Pittsburgh University 1971).

٢٩ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى اثناء الخدمة فى البلاد العربية (القاهرة من ٢٠ ـ ٢٦ ابريل ١٩٧٧م) .

٣٠ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية " حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية فى اعداد المعلم العربى (المنعقدة فى مسقط ما بين ٢٤ فبراير أول مارس ١٩٧٩) .

31 — Houston, W. R. and Howsam, Competency - Based Teacher Education, Chicago: Progress Problems and Prospect Science Research Associates Inc., 1972).

32 — Pires, E. A., Some Notes on Competency - Based Teacher Education (Amman: UNRWA UNESCO Institute of Education, Extension of Services Section, Amman).

33 – Borich, Gary D. The Appraisal of Teaching Concepts and Process (Menlo Park Claifornia: Addison – Wesley Publishing Company, Reading Massachusetts, 1977).

34 – Social Studies Review, Teaching Skills in the Social Studies , Vol. 16, No. 7, (Sacrament California: Published by C. C. S. S. 2203 16TH Street).

35 – Kay, Patricia M., What Competencies should be Included in C. P. B. T. E. Program ? (Washington, D.C. 200361 American Association of Colleges for Teacher Education, One Dupont Circle Stuite 610).

36 – Kennis , Stephen and Stoke, Robert, E., Operational VS. J Judgemental Assessment of Teacher Competence, Educational Leadership, Volume 31, No., 4. (January 1974).

الفصل الثانى

حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات

١ ــ تعـريفهــا .

٢ ــ نشــأتها .

٣ ــ ســماتها .

٤ ــ المآخذ عليهـا .

تعريف حركة تربيـــة المعلمين القائمة على الكفايـــات.

يعد اتجـــاه تربيـــة المعلمين القائم على الكفايـــات من أبرز الاتجـــاهات السـائدة في برامج اعداد المعلمين في العـــالم المتقدم. وهو يعكس أهدافا تربويه محدده، ويهدف لاعداد المعلم وتزويـــده بمجموعة من الكفايـــات العامة والخاصه التي تؤهلـــه لقيـــادة العملية التربويه، (١) ليصبح دوره واضحا في مواكبـــة التطور وتنفيـــذ المهـــام الموكلة اليه على أسس محدده ومعروفـــه مســبقا، ويســتطيع بهذا أن يســتبق التغيير الحاصـــل في العـــالم لا أن يتبعه فقـــط. (٢)

وهنـــاك عدة تعريفـــات لحركة تربيـــة المعلمين القائمة على الكفايـــات وجميعهـــا تســتمد من جـــوهر الحركه وخصائصهـــا الرئيســـه.

أ — عرف " هوســتون " (Houston) برنامج اعداد المعـــلم الذي يقـــوم على اســتخدام الكفـــايات التعليميـــه بأنه " البرنامج الذي تحدد فيـــه الاهـــداف في صورة كفايـــات تعليميه على المتعلم أن يكتســبها. كذلك يحـــدد المعايير التي يتم التقويم على أســـاسها. وهذا البرنامج يضع مسئولية اكتســـاب الكفايـــة وتحقيق الاهـــداف على المتعـــلم ذاته. (٣)

ب — ويصف كل من "كوبر" (J. M. Cooper) و "ويـــبر" (W. R. Webir) تربية المعلمين القائمـــة على الكفايات بأنها " البرنامج الذي يحدد الكفايـــات

---

(1) Bennett, T. Clifford, "The perparation of Preservice Secondary Social Studies Teacher" The High School Journal (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, Vol - 62, No. 5, Feburary 1979). p 232.

(2) Fraser, Mcclure Dorthy, Social Studies Curriculum Development, prospects and problems, (op.cit.). p. 33 — 43.

(3) Houston, W.R. and Howsom, "Competency Based Teacher Education (op. cit.). p. 35.

المتوقع ظهورها لدى المعلم الطالب ويوضح المعايير التى يمكن استخدامها فى تقويم الكفايات عنده ، وبنفس الطريقه يضعان مسؤولية الوصول الى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب ذاته " . (٤)

ومن التعريفين السابقين يمكن القول أن برنامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات هو : برنامج أهدافه الكفايات التعليميه التى ينبغى للطالب المعلم أن يكتسبها . وعملية التقويم فيه محددة بمعايير . وهو يضع مسئولية اكتساب الكفاية وتحقيق الاهداف على الطالب المعلم .

جـ — كذلك عرف " ولنز " (Richard Wallins) التربية القائمة على الكفايات بأنها " البرنامج الذى يمد الطلاب المعلمين بالخبرات التعليميه التى تساعدهم على أن يقوموا بأدوارهم كمدرسين . وعلى الطالب المعلم أن يظهر معرفة محددة ، وأن يحقق تعلما لتلاميذه ". (٥)

ويختلف هذا التعريف عن التعريفين السابقين بأن المعلم الطالب يقوم بناء على ما حققه تلاميذه من تعلم ، ليس بناء على ما اكتسبه هو من خبرات .

د — عرفتها " بربارا الينج " (Barbara Elling) بأنها نظام لاعداد المعلمين يستهدف تطوير معرفه ، ومهارات ، واتجاهات محدده ، يفترض أنها مطلوبه من المدرس ليدرس بطريقة فعاله ، ويحصل الطالب على

---

(4) Cooper, J. M. and Weber, W.R. Competency - Based System Approach to Teacher Education. (Berkly: Mc Cutchan Pub. Corp., 1973).

(5) Houston, W. Robert. Exploring Competency Based Education. (op. cit.) p. 343.

الشـهادة اذا أثبت أنه قد اكتسب بالفعل هذه الكفايات المعرفيه والمهارات والاتجاهات وليس فقط باكماله دراسة البرامج المقرره عليه. (٦)

فى هذا التعريف نجد أن شرط التخرج والحصول على الشهادة مرهون بالاكتساب الفعلى للكفايات ، وليس بأنها فترة زمنيه محدده فى الاعداد.

ومن المهم الاشارة الى أنه قد استخدمت العديد من المصطلحات للتعبير عن برامج اعداد المعلم التى تعتمد أساسا على اكسابه المهارات التى تساعده على أداء دوره فى العمليه التربويه • ومن هذه المصطلحات :

- تربية المعلمين القائمه على الكفايات Competency Based Teacher Education
- تربية المعلمين القائمه على الاداء Performance Based Teacher Education
- التدريب الموجه نحو الاداء السلوكى Performance Behavioral Training
- التدريب الموجه نحو العمل Task Oriented Training

وقد لوحظ أن هذه المفاهيم قد تستخدم فى بعض الكتابات التربويه كمترادفات على حين أن بعض الكتابات الاخرى تفرق بينها ، على الرغم من ارتكازها جميعا على تحديد مهارات التعليم أو المهام التعليميه. (٧)

فمثلا مفهوما التربيه القائمه على الكفايات ، والتربيه القائمه على الاداءات استعملتا كثيرا كمترادفات على الرغم من وجود بعض الفروق بينهما مثلا يعتقد أن التربيه القائمه على الكفايات اكثر شمولية من حيث أنها تشتمل على :

---

(6) Barbara Elling. The Foreign - Language Profession and Competency - Based Teacher Education. (Canadian Modern - Language Review, 34, 4, Mar 1978 , Journal Announ Cement 1979). pp. 708 — 709.

١ - معايير لتقويم المعرفه :

وتستعمل لتقويم المفاهيم الادراكيه لدى الطالب المعلم .

٢ - معايير لتقويم الاداء :

وتستعمل لتقويم السلوك التعليمى لدى الطالب المعلم .

٣ - معايير النتيجـه :

وتستعمل لتقويم فعالية تدريس الطالب المعلم عن طريق تقويم النمو العقلى والعاطفى للطلاب .

بينما تستخدم التربيه القائمه على الاداء معايير لتقويم الاداء والسلوك التعليمى فقـط. (٨)

كما وضح " هوسـتون" (Houston) هذا الفرق بين التربيه القائمه علـى الكفايـات ، والتربيه القائمه على الاداء ، بأن كل واحدة منهما تمثـل بعدا من أبعـاد نفس الحركه ، وأن تربية المعلمين القائمه على الكفايـات تمتاز على التربيــه القائمـه على الاداء بأن لها معايير قيميـه (Value Orientation) ومعايير نوعيه (quality) وأن كليهما يشمل الاداء والعمل. (٥)

وبناءا على التعـاريف السابقه يمكن تحديد العناصر الاساسية فى هذا البرنـامج على النحو التـالى :

١ - يكون البرنامج قائما على كفايات يسـتطيع المتدرب تطبيقها عند اتمامه البرنامج التدريبى بنجاح ، وتشمل الكفايات :

---

(8) Elam, Stanly. Performance - Based Teacher Education: What is the State of Art? (Washington, D. C. AACTE, 1975) pp. 5 — 11.

(5) Houston, W. Robert, " Exploring Competency Education " (op. cit.) p. 3.

- كفايات معرفيـــه •
- كفايات فى بعض المهـــارات •
- كفايات فى أنواع محدده من الســـلوك •

وتشتق هذه الكفايات من تصورات واضحة لدور المعـــلم ، وتصاغ بحيث يمكن تقويم سلوك المتدرب بالنســـبة الى الكفايات المحدده •

٢ — تكون المعايير المراد استخدامها فى تقويم الكفايات المعنيه واضحه ، بحيث تحدد مستويات اكتساب هذه الكفايات ، والظروف التى سيجرى التقويم فى ظلهـــا ويجب أن تكون المعايير معروفه للمدرب والمتدرب •

٣ — يعتمد تقويم كفايات المتدرب على تقويم أدائه للكفايات المعينة على أن يكون التقويم موضوعيا •

٤ — تعتمد سرعة تقدم المتدرب خلال البرنامج على اثبات كفايته لا على جدول زمنى ، وعلى اتمام المناهج الدراسيه •

٥ — يستهدف البرنامج مساعدة المتدرب على تطوير وتقويم تحصيلـــه للكفايـــات المحـــدده • (٩)

---

(٩) معهد التربيه ، اليونسكو ، المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين أثناء الخدمه (المنعقد فى البحرين ٣ — ٨ نيسان ١٩٧٦) •

تصميم البرنــامج :

يشمل البرنــامج :

١ ـ تحديد الكفايات المراد تطويرها كنتاج مباشر للبرنامج التدريبى ، بالاساليب التاليــه :

- تحديد الكفايات التى يحتاج اليها الطالب المعلم للقيــام بمسـئوليات وظيفته بنجاح .

- استفتاء الاشخاص الذين يراد تدريبهم عن الكفايات التى يشــعرون بالحاجة اليها .

- استفتاء الاشخاص الذين سيشرفون على تنفيذ البرنامج التدريبى عـن الكفايات التى يرون ضرورة توفيرها من خلال البرنامج التدريبى .
- مراجعة برامج شبيهة طورتها المعاهد التعليميه .

٢ ـ ترتيب الكفايات وفق ترتيب تسلسلى ، بعد اختيار الكفايات المراد تطـويرها يعمد الى ترتيبها بشكل تسلسلى يكوّن الاطار العام الذى يبنى على أسـاسـه البرنامج التدريبى للمتدربين الذين يكتسـبون الكفايات التى جرى اختيـارها وتحديدها .

٣ ـ صياغة الجمل التى تحدد الكفايات بشكل علمى : حيث تصاغ الكفايات المحددة فى جمل سلوكيه لاستخدامها فى تصميم برنامج تربية المعلمين للحد من الجمل الغير قابله للتطبيق . (١٠)

---

(١٠) مرشد دبور ، ابراهيم الخطيب : <u>أساليب تدريس الاجتماعيات</u> (دار العدوى ، ط ٥ ، ١٩٨٠) . ص ١٨٢ ، ١٨٣ .

نشأة الحركه وتطورها .

لمحه موجزه عن نشأة هذه الحركه وتطورها :

البحث فى مجال تحديد كفايات للمدرس عملية قديمه تمتد جذورها الى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، حيث نجد أنه فى ذلك الوقت ظهرت مجموعة من الاتجاهات الخاصة لاعداد المعلم تشبه الى حد كبير مكونات النظام الحالى ، وكان من بين تلك الاتجاهات اتجاه عرف باسم (The Cult of Efficiency) حيث كان يدرب العاملون فى مجال (ادارة الاعمال) على بعض الكفايات المحدده التى يحتاجون اليها للقيام بمسئوليات عملهم بنجاح، ولما ثبتت فعالية هذا البرنامج فى ادارة الاعمال شرع فى تطبيقه فى المجال التربوى عامة. (١١)

ففى الستينات من هذا القرن ، اقتبس هذا الاسلوب فى اعداد المعلمين من مؤسسات مهنيه غير تربويه حيث كان هذا النظام متبعا فى كليات الطب والقانون والهندسه والطيران .. الخ. حيث كان يتم تدريب الطلاب المهنيين على اكتساب كفايات معينه تتطلبها مهنهم. (١٢) وكان لنجاح هذا الاسلوب فى الاعداد المهنى وتطبيقه فى الكليات المهنيه ، أكبر الاثر فى انتقاله وتوظيفه فى مجال اعداد المعلم على المستوى الجامعى ، على اعتبار أن التدريس مهنة كباقى المهن يتطلب كفايات معينه يجب أن يمتلكها المدرس لينجح فى تدريس مادته ، وليرفع من مستوى تحصيل طلابه. (١٣)

---

(11) W.S. Learned and W.C. Bagly. The Professional of Teachers for American Public Schools, New York. N. Y: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1920, p . 219.

(12) Chase, D. J. Harris, and M.F. Ishler." Process to Product a Competency - Based Teacher Education ". Program in Student Teaching 1974. pp. 19 — 27. In R.E. Isher Competency - Based Teacher Education: A Potpourrit of Perespective Washington, D.C. Association of Teacher Education.

(13) Mc Donald, F.J. The rational for Competency - Based Programs (1974). pp 21 — 22 in W.R. Houston Exploring Competency Based Education. (op. cit).

ومما ساعد على تطبيق هذا النظام فى مجال اعداد المعلم ملاحظة عدم وجود فوارق كبيره بين المدرسين الذين أعدوا اعدادا تربويا وبين من لم يعدوا ، كذلك كانت برامج اعداد المعلمين تعتمد اعتمادا كبيرا على المواد النظريه وتهمل النواحى التطبيقيه ، لذا وجدوا فى ذلك النظام ما يعين على تحسين عملية اعداد المعلم . (١٤)

بدأت تلك الحركة بتحديد سمات المدرس الشخصيه التى تجعل منه مدرسا ناجحا ، وجمعت الكثير من الصفات الشخصيه للمدرس عن طريق الموجهين وأساتذة التربيه ، والتلاميد ، وأولياء الامور (١٥) ثم كانت الخطوة الثانيه حيث حددت الانشطة التى يقوم بها المدرس فى المدرسه والتى يطلق عليها اليوم سلوكيات المدرس ، ولقد حددت تلك الانشطه بناء على الاستبيانات الموجهة لكل من المدرسين والموجهين والمدراء .. الخ . وجمعت قوائم كبيره تضم الانشطه التى يجب على المدرس أن يقوم بها فى الفصل ليكون درسه ناجحا . ثم كانت الخطوه الثالثه وهى تحديد الاهداف التى يجب أن يبنى عليها منهج اعداد المعلمين . (١٥) وتلتها عام ١٩٧٠ حركة اعداد المعلمين القائمه على تحديد الكفايات ، وظهر العديد من البرامج القائمه على الكفايه ، وحدد فيها السلوك ، والمعارف ، والكفايات العامه والخاصه التى يحتاج اليها المتعلمون سلفا . كذلك حددت الشروط التى تظهر فيها هذه الكفايات ، ومستوى الاداء الذى ينبغى للمعلم الوصول اليه (١٦) وأصبح الاهتمام موجها الى المهام الوظيفيه للمعلم ، وتحليلها واعداده للقيام بها .

---

(14) Robert, M. W. Trove. Second Hand Book of Research on Teaching Mc Nally College Publishing Company, Chicago, Second Printing (1973), p. 94.

(15) W.W. Charters and Douglas Waples. The Common Wealth Teacher Training Study, Chicago, University of Chicago Press, P.V. 1929.

(15) Ibid: p. 313.

(16) Willimes, L. Arnold, and Brown, H. Max. Competency - Based Curricula: Another Perspective the Educational Forum, (Al Kappa Delta Publication, Vol. XL., No. 2, January, 1980). p. 232.

عوامل الحــركه

ان حركة التربيه القائمه على الكفايات لم تنشـأ فى فراغ بل ارتبطت بحركات ثقافيه أخرى ، ولم تنشأ نتيجة عامل واحد بل نشأت نتيجة عوامل متعـدده كان لها الاثر فى ظهورها وتطورها . وسـنورد بعض تلك الحركات والعوامل بايجـاز :

١ — اعتماد الكفايه بدلا من المعرفه :

كان لاعتماد برامج التربيه العمليــه أثناء اعداد المعلم فى معظم الدول على المعرفه النظريه كاطار مرجعى واتخاذ علامات الطالب للحكم عليه وعلى فعالية برنامج تربية المعلمين ، أكبر الاثر فى التطورات التى طرأت على برامج اعداد المعلمين وتربيتهم فى السنوات الاخيره. وظهر مبدأ الكفايه أو الاداء بدلا من اعتماد المعرفه كاطار مرجعى وأصبحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الاداءات من أبرز ملامح التربيه المعاصره ، وأكثرها شـيوعا فى الاوساط التربويه المهتمه بتربية المعلمين. وقد ساعدت هذه الحركه معظم برامج تربية المعلمين فى الولايات المتحده الامريكيه ، وأصبحت الممارسات المستمدة من اطارها النظرى تشكل حركة متكاملة الابعاد هدفها اعداد معلمين أكفاء ، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم. (١٧)

٢ — تطور التكنولوجيا التربويه :

ان التطور التكنولوجى التربوى الذى أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق

---

(١٧) أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليميه الاساسيه اللازمه للمعلم العربى وانعكاساتها على المواد التعليميه المطبوعه لاغراض اعداد المعلمين وتربيتهم ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونسيف) ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه الذى عقد فى (بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ، ١٩٧٨ ، (عمان ١٩٧٨) ص ٥٤.

جديده ، كان من بين العوامل التى أدت الى ظهور حركة التربيه القائمه على الكفايات وتطورها . (٨) ومثال ذلك التعليم المصغر Micro Teaching الذى يعتبر البشير بظهور حركة التربيه القائمه على الكفايات حيث ظهر قبلها بنحو خمس سنوات وانتشر واستعمل كثيرا فى معاهد اعداد المعلمين بالولايات المتحده الامريكيه ، وكان لطريقته وأسلوبه والادوات المستعمله فيه الفضل الاكبر فى اكساب الطلاب الكفايات التدريسيه المرغوبه. (١٨) كذلك استعملت الكثير من الالكترونيات التى تسجل بشكل موضوعى وبدقة ما يجرى فى الفصل من تدريس المعلم الطالب ، وشرحه ، وأسئلة الطلاب ، وأصبح بامكان المعلم الطالب أن يشاهد ويستمع ، ويقوم عمله ، ويحللكفاياته ، وسلوكه ، ويقييس مدى نجاحه فى أداء عمله .

وهناك أنواع متعدده من التكنولوجيا التربويه التى ساعدت فى اكتساب الطالب للمهارات المحددة له ، ومن تلك الانواع ماهو معقد يحتاج الى قدرات علميه تكنولوجيه رفيعة المستوى ، مثل استخدام العقول الاليه والاقمار الصناعيه فى التعليم والتنميه وفى تدريب المعلمين ، واستخدام أشعة الليزر فى البرامج التعليميه سواء فى نقل المحاضرات والدروس التعليميه لمئات الكيلومترات عن طريق الهاتف لتظهر هذه الدروس والمحاضرات على شاشة خاصه يراها ويستمع اليها الطلاب المعلمون أثناء التدريب .

وهناك التكنولوجيا التربويه المتوسطه وفيها يستخدم التليفزيون المفتوح والمغلق فى أغراض التدريب ، وأجهزة التسجيل المغناطيسى للصوت والصوره التى بدأت فى الانتشار فى برامج تدريب المعلمين وتحسين عملياتها والتعرف على مظاهر القوة ونقاط الضعف فيها . (١٩) وغير ذلك من الوسائل التكنولوجيه المتطوره .

---

(8) Elam Stanly, (op. cit.) pp. 2 — 4.

(18) James M. Cooper: Microteaching. Forerummer to Competency - Based Teacher Education, San Francisco, California April (1979) pp. 139 — 140.

(19) Henry Diuzeide. Educational Technology and Development Education. (UNSCO, 1970).
عن صالحه سنقر ، التوجيه التربوى وتدريب المعلم (دمشق ، مطابع مؤسسة الوحده ١٩٨٢) ، ص ٢٤٤.

ويذكر "جيمس بارى " (James Bari) أن التعليم والتعلم عندما يقترنان باستخدام الالات والادوات الحديثه يصبحان أكثر فعالية وكفاءة ونستطيع بذلك تطبيق العلم على العمل . (٢٠)

ويجب مراعاة الدقة فى اختيار التكنولوجيا المراد ادخالها والتعرف الكامل لطبيعتها ، وامكانياتها ، وخصائصها ، وطرق استخدامها لتكون ذات فائده فى تدريب المعلمين . (٢١)

٣ — ظهور المدرسه السلوكيه والبرامج القائمه على الاهداف السلوكيه :

ان الاساس النظرى للحركه ، يرتبط بالمدرسه السلوكيه وبأنماط لها علاقة بالسلوكيه مثل تشكيل السلوك وتعديله ، والاشتراط الاجرائى ، والمعروف أن نظرية الاشتراط الاجرائى تستخدم نماذج أو عينات من الكفايات المطلوب من المتدربين التدرب عليها بتقليدها تقليدا مقترنا بالتغذيه الراجعه Feed Back المستمره ، ويتميز الموقف التعليمى القائم على أساس الكفايات التعليميه بالخصائص التاليه :

أ — تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتاليه ومترابطه .
ب — تحديد ما يراد تعلمه بدقه .
جـ — تزويد المتعلم بالتغذيه الراجعه أثناء عملية التعلم .
د — استخدام نماذج الكفايات المطلوب تعلمها فى أثناء عملية التعلم . (٥)

---

(٢٠) جيمس بارى : اتجاهات مستحدثه فى تربية المعلمين القائمه على التعلم المنفرد من المشروعات التربويه ، جامعة فلوريدا الرسميه ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونيسف المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه) ، بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ١٩٧٥ معهد التربيه أونروا / يونسكو ، ص ٦

(٢١) صالحه سنقر ، التوجيه التربوى وتدريب المعلم ، مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .

(5) Houston W. Robert Exploring Competency - Based Education, (op. cit). p. 17.
عن توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، مرجع سابق ، ص ٣٨٢ .

ويعتقد " ليونارد. وروبرت اوتز" (Leonard, Leo D. and Utz) أن البرنامج القائم على الكفايات ، يرتبط ارتباطا عضويا بالبرنامج القائم على الاهداف السلوكيه وأن كليهما ليسا من طرق التعليم بل هما يساعدان على تقويم نتائج التعليم. (٢٢). فالاهداف السلوكيه تشتمل على الشروط التى سيحدث فيها السلوك ، وتشتمل أيضا على معايير تقويم الاداء المتعلق بالهدف ، وهذا هو نفس ما تشتمل عليه الكفايات. (٢٢)

ان الاهداف فى حركة التربيه القائمه على الكفايات واضحة ، وسلوكيه ، ومصاغه على شكل نتاجات تعلميه ، وشامله للنواحى الادراكيه والانفعاليه والادائيه ، وتقاس ، أو تكون قابله للقياس ، وتلاحظ ، وتكون قابله للتحقيق (٢٣) . وتكون معروفه للطالب والمعلم ، أى أن الاهداف السلوكيه هى حجر الزاويه فى التربيه القائمه على الكفايات. (٢٣) حيث أن التربيه القائمه على الكفايات ترتبط بتحقيق الاهداف اكثر من ارتباطها بمصادر التعلم اللازمة لتحقيق الاهداف. (٨)

٤ – الحركه التجريبية فى التربيه :

ويعتقد بعض العلماء التربويين أن حركة تربية المعلمين القائمه على الكفايات يرتبط بحركة التجريب الذى يرتبط بالتغير المتسارع للعالم ، وبالتربيه العمليه المتصله بعلم النفس، وبالسلوك النفسى والاجتماعى للفرد المتصل بالوضع الاقتصادى وبالواقعيه. (٢٤)

---

(22) Leonard Leo. D. and Utz Robert., T. Building Skills, for Competency - Based Teaching, (The University of Toledo, Harper and Raw (New York, 1974) , p. 2.

(22) Ibid., p. 1

(23) Yarger, Sam j. " Competency - Based Teacher Preparation: Is there a State of the Art?. Kappa Delta Pirecord, Volume 10, No. 2 (December , 1973) p. 37.

(23) Ibid. p. 11.

(8) Elam, Stanly, (op. cit.) pp. 53 — 56.

(24) Burns, Richard W. and Klingstedt, Joe Lars: Competency - Based Education. An Introduction (Englawood Cliffs, New/Neresey 07632: University of Texas, Pasa, Educational Technology Publications, May 1973) pp. 8 — 9.

٥ — تطور مفهوم التعليم :

يعتقد " دى" (James F. Day)[٢٥] أنه لاتوجد طريقة أو مبادىء مثلى فى التعليم ولذا كانت الكفايات ، ويوافقه " يارجر" (Yargar) بقوله ان عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقه ، كان وراء ظهور الكفايات كبديل . (٢٣)

٦ — حركة المسئوليه : Accountability

برز التعليم القائم على الكفاءة كجزء من الحركة القائمه على المسئوليه وخلاصتها أن المهنيين مسئولون مسئولية تامه عن كل تصرفاتهم وأعمالهم لدى أدائهم مهنهم . فهم لايدركون فقط ما تعلموه ولكن يستطيعون استعمال ما تعلموه بنجاح فى العمل ، وعليه فالناس مختبرون ليس بما حصلوا عليه ولكن بنجاح جهودهم المهنيه . (٨)

ونتج من هذا الاتجاه المركز على المسئوليه فى القطاع الصناعى والتجارى أن اتجه التربويون لتطبيق هذا الاتجاه فى ميدان اعداد المعلمين . وأصبح المعلمون تبعا لذلك مسئولين مسئولية تامة عن تصرفاتهم وأعمالهم لدى ممارستهم المهنه ، وتتم مسئولية المعلم من خلال سلوك المتعلم (٢٣) ومن خلال تحقيقه لاداءات محدده ، كما أن الذى يفشل تلاميذه فى تحقيق نتاجات تعليميه يجب أن يساءل هو ، لا تلاميذه ، أى أن مفهوم المسئولية يبنى على تحديد الاهداف التى يجب أن تحقق ، وعلى استخدام الاساليب

---

(25) Elam, Stanly (op. cit.). pp. 53 — 56.

(23) Yarger, Sam. Competency Based Teacher Preparation, (op. cit.). p. 36.

(8) W. Robert Houston. Exploring Competency - Based Education, (op. cit.) p. 6.

(23) Yarger Sam J. Competency Based Teacher Preparation (op. cit.) p. 37.

المناسبه ، مع تقويم هذه الاساليب على ضوء تحقيقها للاهداف ، ان المعلم الجيد هو الذى يستطيع تلاميذه أن يقوموا بالعمل الذى خطط لان يقوموا به. (٢٦)

ولتحقيق المسئوليه فىالتعليم بشكل عادل لابد من :

أ — اختيار العناصر الافضل لمهنة التعليم ، مع استبعاد من يكتشف أنه لا يصلح لها .

ب — تربية المعلمين فى معاهد خاصه قبل الخدمه. (٢٦)

جـ — تنمية المعلمين فى أثناء الخدمه علىنحو مستمر.

وطبقا لذلك يجب أن يكون المعلمون فى المستقبل القريب مسئولين عن سولكهم وتنبع هذه المسئولية من الاعتقاد القائل أنه يمكن تعيين وقياس المحصلات التعليميه المرغوبه بدقه معقوله. وبالتالى أصبح على مهنة التعليم أن تتعامل مع فكرة المسئولية بواقعية متناهيه وذلك لان التكاليف المتزايده الناجمه عن تمويل الخبرات التعليميه تتطلب فعاليات وكفاءات محدده فى تعليم المعلم واعداده.

وقد حددت المهام التعليميه لمعلم المدرسه الابتدائيه عام ١٩٦٨م فىجامعة فلوريدا لمدة عشر سنوات. وقد تم تحليل هذه المهام ووضع مخطط عام لبرنامج تربية المعلمين يشتمل على التخطيط للتعليم ، واختيار المحتوى وتنظيمه ، واستخدام الاساليب والوسائل والطرق التى تحقق الاهداف ، والتقويم ، وتحمل مسئوليات المهنه ، والعمل كقائد مهنى ، وكانت النتيجه الرئيسيه لهذه المحاوله ما أصبح يعرف بتربية المعلمين القائمه على الكفايات وأصبحت تحظى بعناية كبيره. (٢٧)

---

(26) Dabbs, Ralph C. " Accountability in the Learning Process KAPPA DELTA PT RECORD, Volume 9, No. 5 (April 1973) pp. 122 — 123.

(26) Ibid, p. 123.

(27) Sowards, Wesley G. A. Model for the Preparation of Elementary School Teachers,. The Florida State University, U. S. Government Printing Office, Washington, 1968.

٧ — حركة تفـريد التعليم :

يربط " جيمس باری" حركة تربية المعلمين القائمه على الكفايـات بحركة تفريد التعليم (Individualized Instruction) ويقول انـــه فى السنوات العشر أو الخمس عشره الماضيه تم تطوير تشكيلات كثيـــره منوعه من المواد المفرده لاستعمالها فى برامج تربية المعلمين ، ولقد عزى جيمس بارى الاهتمام بمواد التعليم المفرد لتدريب المعلمين الى متغيرات ثلاثـه : (٢٠)

أ — التقدم التكنولوجى .

ب — الاستياء من البرامج المألوفه فى تربية المعلمين .

جـ — التركيز المتزايد على التدريب فى أثناء الخدمه .

ويعرّف " جيمس بارى" التعليم المفرد بقوله " انه الطريقه لادارة العمليه التعليميه بحيث ينشغل الطلاب بمهمات تعليميه تناسب حاجاتهم التعليميه ومستوياتهم النمائيه ، وأساليبهم الادراكيه". (٢٠)

أما " فوستر " (Clifford D. Foster) فيعتقد أن هذه الحركه ترتبط ارتباطا عضويا بالمواد التعليميه المفرده لعمليه التعلم ، وهى تقـوم على مبادئ سير المتعلم وفق سرعته ، والتعلم الذاتى ، والتغذيه الراجعـــه ، ويضيف " فوستر " قائلا ان حركة تربيـــة المعلمين القائمه على الكفايـــــات قد حلت مشكلة المنهج التقليدى الذى يعلم كل شئ عن شئ ما ، وشيئا ما عن كل شئ ، وبات المنهج يتكون من كفايات أساسيه تمدنا بسلوك كبير. (٢٨)

---

(٢٠) بارى جيمس " اتجاهات مستحدثه فى تربية المعلمين القائمه على التعليم المفرد ، من المشروعات التربويه،(مرجع سابق)،ص ٦

(٢٠) المرجع السابق ، ص ١ — ٢.

(28) Foster, Clifford D. "Analyzing the PBTE Approach" Educational Leadership - Volume 31, No. 4 C (Jan. 1974) pp. 307 — 308.

٨ — أسلوب تحليل النظم :

يعتقد كل من " جيمس كوبر و وولفورد ويبر "
(James M. Cooper and Wilford A. Weber)
أن استخدام اسلوب تحليل النظم فى تربية المعلمين يساعد على التخلص من كل مشكلاتها (١٨) حيث يحدد الاهداف السلوكيه ويحلل أبعاد الكفاءات التى ينبغى على المعلم اكتسابها ، ويوضح أنواع المهارات والاتجاهات والانشطه وأبعادها التى تحقق تلك الاهداف. ذلك أن أسلوب تحليل النظم يتوخى التقويم المستمر ، والمتابعه عن قرب وادخال التعديلات اللازمه على الاهداف ، والنشاطات والمهارات كلما احتاج الامر لذلك ، حيث ان نماذج العمليات التعليميه يجب أن توجد وتطور وفق ما يظهر التقويم من نتائج ، وما يعترى المجتمع من تغير. (٢٩)

السمات المميزه لتربية المعلمين القائمه على الكفايات.

بناء على كل ماسلف من تعريف الحركه وعوامل نشأتها وتطورها ، سوف نقوم بذكر السمات المميزه لها ، حيث يعتقد المدافعون عنها أنها : تصلح لكل المراحل ولكل المواد (٣٠) ، وانها حركة نشطه وبسيطه وواضحه وموضوعيه ومنطقيه وعلميه وعمليه ووظيفيه (٣١) ، وهى بالتالى تجعل المعلمين أكثر مثالية ، وأكثر ابداعا ، ويمكن تصنيف هذه المميزات الى عدد من الفئات وفق الاسلوب الذى يسير عليه هذا النوع من البرامج :

١ — الاهداف : وهى المحصلات ، والنتائج التى يتوقع أن يحصلها الطالب المعلم.

---

(18) Cooper, James M. (op. cit.) pp. 7 — 12.

(٩) محمد زياد حمدان : التربيه العمليه الميدانيه ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها (مرجع سابق) ، ص ٣٦

(30) Pires, E. A Some Note Competency - Based Teacher Education, [Amman: UNRWA / UNSCO Institute of Education Extension of Services Section] p. 1.

(31) Bayed, Dorothy L. "Competency - Based Teacher Education" KAPPA Delta Pi Record, Volume 9 , No. 4 (April 1973) pp. 120—121.

٢ — برنامج الاعداد الذى يوصل لهذه المحصلات .

٣ — عملية التقويم : التى تقيس قدرة الطالب المعلم فى الاداء عند المستويات المحدده فى تحصيلات البرنامج .

كما أننا سنقارن سمات هذا البرنامج بسمات برامج الاعداد التقليديه كلما كان ذلك ممكنا .

أولا : سمات الاهداف :

— يتكون البرنامج القائم على الكفايات من مجموعة من الكفايات المتدرجه التى يراها المربون ضرورية لنجاح عمليات التعليم فى المدارس ، حيث يعمل الطالب المتدرب على تحصيلها الواحدة بعد الاخرى حتى يتكون لديه فى النهايه شخصيه تدريسيه محددة ومفيده (٢٩) هذه الكفايات هى بمثابة الاهداف لهذا البرنامج وهى محدده سلفا بشكل واضح ، وتعرف بلغة السلوك الذى يؤديه المعلم الطالب ، والذى يسهل ملاحظته ، وتكون معروفة لجميع المشاركين فى البرنامج ، وتستخدم كأساس يتم بموجبه تقويم أداء الطلاب المعلمين (١٧) ونحن نجد أن استعمال الاهداف السلوكيه فى برامج الاعداد التقليديه يكون محدودا بالمقارنه مع هذا البرنامج . (٣٢)

— الاهداف المحدده وثيقة الصلة وعظيمة الاهميه بالنسبة لاحتياجات الطلاب المعلمين ومجتمعهم . (٣٣)

---

(٢٩) محمد زياد حمدان : التربيه العمليه الميدانيه ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها (مرجع سابق) . ص ٣٦

(١٧) أحمد الخطيب ; بعض الكفايات التعليميه الاساسيه اللازمه للمعلم العربى وانعكاساتها على المواد التعليميه المطبوعه لاغراض اعداد المعلمين وتربيتهم ، (مرجع سابق) ص٥٧ .

(32) Piercer Walter D. Research Function Potential for Competency - Based Teacher Education. Illinois State University, (Illinois School Research and Development, V. 15, No. 1. (1978) pp. 17—22.

(33) Kay Pamerace Torshen. The Mastery Approach to Competency - Based Education, Academic Press INC (New York 1971), p. 24.

– يمكن أن يتم الاتفاق على الاهداف الاكثر ملاءمة للبرنامج بين ممثلى الكليه ، وممثلى المجتمع ، واخصائى التقويم ، والاباء (٣٣). ويشترك الطلاب المعلمون فى تحديد الاهداف. أو على الاقل يكونون على علم بها ويحق لهم أحيانا أن يختاروا من بينها. (٢٤)

– اشتقاق الكفايات (الاهداف) المطلوب تدرب الطلاب المعلمين عليها من الادوار المختلفه التى يقوم بها المعلم. (١٧)

ويقول " ديكسون" (George E. Dickon) بهذا الصدد.
" لقد حان الوقت لان نتمنى على المعلمين المنتظرين أن يتعلموا ماهو متوقع منهم فى المستقبل ، ويقول ان المربين يجب ألا يأخذوا على عاتقهم ان معرفة الشىء يعنى بالضرورة القدرة على تطبيق هذه المعرفه" (٣٤)

– من المتوقع من كل معلم امتلاك الكفاية وتطبيقها بمستوى الاداء المحدد. وتكون هناك أنشطه تدفع الراغبين من المعلمين الطلاب فى الاستمرار بامتلاك الكفايات. (٢٣)

– يعاد فحص الاهداف المختاره لئلا تكون تافهة. ويمكن اعادة فحص الاهداف على فترات منتظمه ، وبالاضافة الى وجوب بحث نظامى طويل الامد لاختبار النتائج طويلة الامد للاهداف المختاره. (٣٣)

---

(33) Ibid p. 24.

(24) Burns, Richard W. and Lingstedt Joe Lore, (op. cit) p. 21.

(١٧) أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليميه الاساسيه اللازمه للمعلم العربى ، مرجع سابق ، ص٧

(34) Inglis, Joan D. Field Based Education. Emerging Relationship, The University of Toledo, Ohio: (The College of Education 1972) p. 8.

(23) Yargar Sam, J. (op. cit.) pp. 53 – 56.

(33) Kay Pamerace Torshen. The Mastery Approach to Competency - Based Education, (op. cit.) p. 25.

– تحدد الاهداف ذات الاولوية العليا لان اكتسابها والسيطرة عليها ضرورية للتقدم فى المسلسل التالى، أو لانجاز اهداف طويلـــة المـدى. (٣٣)

ثانيا : سمات برنامج الاعداد :

يتميز برنامج اعداد المعلمين القائم على الكفايات بالسمات التاليه :

– تفريد التعليم : يختلف الزمن اللازم لاكساب الكفايات المحدد من متدرب لاخر طبقا لقدراتهم على اكتساب الكفايات وتبعا لخبراتهـم ودافعيتهم ، لذا يجب أن يكون الجدول الزمنى للبرنامج التدريبى مرنا جـدا (٢٩)

– لما كانت الخبرات التعليميه لكل متدرب توجه من خلال التغذيـــه الراجعه ، لما يقوم به ، لذا ينبغى وجود مشرف ميدانى لادخـال أساليب للتقويم الذاتى فى البرنامج التدريبى. (٢١)

– ان البرنامج التدريبى مخطط بشكل نظامى، ويعنى هذا أنه مكون من مجموعة من العناصر المتصله والمتفاعله فيما بينها. (١٠)

– يكون التركيز على متطلبات التخرج لا متطلبات القبول ، وهذا مغاير لتدريب المعلمين التقليدى ، لانها تحدد متطلبات القبول الـتى يجب توفرها فى المتدربين لقبولهم فى برنامج تدريبى معين(٣٢)

---

(33) Ibid. p. 25

(٢٩) محمد زياد حمدان : التربيه العمليه الميدانيه ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها (مرجع سابق) ، ص ٣٦.

(٢١) صالحه سنقر ، التوجيه التربوى وتدريب المعلم (مرجع سابق) ص ٢٢٣

(١٠) مرشد دبور ، ابراهيم الخطيب ، أساليب تدريس الاجتماعيات ، مرجع سابق ، ص١٨٢

(32) Pierce, Walter D. (op. cit.) p. 18.

- يتميز برنامج الاعدادفى اعتماده الواسع على وسائل تكنولوجيا التعليم فى عمليات اعداد الطلبه، وتدريبهم على الكفايات المطلوبه (٢٩) بينما تستعمل الوسائل التكنولوجيه فى البرامج التقليديه كمساعد فقط (٣٢)

- يكون الطالب مسئولا بدرجة رئيسه (بتوجيه المشرف) عن وصوله الى المستوى المناسب فى ممارسة المهارات المطلوبه وبالسرعة التى توافق قدراته، وبالتغاضى عن طول أو قصر المدة التى يقضيها فى ذلك (٢٩)

- توفر الفرص التدريبيه الميدانيه الكافيه لتسهيل عملية اكتساب الكفايات المخططه ، وذلك لان التدريب الميدانى أساسى فى هذا البرنامج (٣)

- يرتبط برنامج التدريب والاعداد بالمبادىء الديمقراطيه فى التربيه ويتمثل ذلك فى اشتراك المعلمين والطلاب والمعلمين المعاونين فى المدارس التطبيقيه والمدارس المتعاونه مع المعنيين بالامر من معاهد المعلمين والمشرفين على تربية المعلمين فى تحديد الكفايات وتنفيذها ومتابعتها. (٨)

- توفر لكل طالب متدرب فرص تعليميه واقعيه عند انتهائه من تعلم كافة المهارات المطلوبه ليقوم بتدريس مواضيع فى تخصصه مظهرا خلالها كفايته فى انجاز المهارات ، ودمجها معا فى أسلوب جشتالتى متكامل فذ " متناغما " مع خصائص شخصيته وامكانياته الخاصه. (٢٩)

---

(٢٩) محمد زياد حمدان ، التربيه العمليه الميدانيه ، مرجع سابق ، ص ٣٧.

(32) Pierce, Walter D. (op. cit.). p. 18.

(٢٩) محمد زياد حمدان ، التربيه العمليه الميدانيه، مرجع سابق ، ص ٣٧.

(3) Houston, W.R. and Howsam. Competency - Based Teacher Education, (op. cit.) p. 35.

(8) Elam, Stanly (op. cit.) pp. 53 - 56.

(٢٩) محمد زياد حمدان ، التربيه العمليه الميدانيه ، مرجع سابق ، ص ٣٧.

- لا ينتقل الطالب المعلم الى مهاره جديده الا بعد التأكد من اكتسابه للمهاره التى يدرب عليها (٣٢) بينما فى البرامج التقليديه تقدم المعلومات والمهارات الجديده للطلاب المعلمين دون التأكد من اتقان المهارات أو المعلومات السابقه. (٣٢)

ثالثا : سمات تقويم البرنامج القائم على الكفايات :

- التركيز على التقويم القبلى والبعدى والعلاجى للاهداف والمواد التعليميه التى يتشكل منها البرنامج. (٢١)

- تعتبر قدرة المعلم الطالب على تأدية العمل الذى يعد له بكفاءة وفعالية هى المؤشر الرئيسى والدليل المقبول والوحيد على نجاحه ، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفه ، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام المختلفه الموكله اليه ، ولا العلامات التى حصلها فى الامتحانات النظريه. (٣٥)

- يسمح للطلاب المعلمين بالتقدم للاختبارات وتقديم الادله على اكتسابهم الكفايات عندما يكونون مستعدين لذلك ولا يعتبر الوقت عاملا فى ذلك ، فقد يستطيع الطالب أن ينهى العمل قبل غيره أو يحتاج وقتا أطول من سواه. وبالمقارنه مع برامج الاعداد التقليديه

---

(32) Pierce, Walter D. Research Function Potential for Competency - Based Teacher Education (op. cit.) p. 18.

(32) Ibid, p. 18.

(٢١) صالحه سنقر ، التوجيه التربوى وتدريب المعلم ، مرجع سابق ، ص ٢٢٣.

(35) Johnson, Charles E., Competency - Based and Common Teacher Education Programs Compared (University of Georgia: College of Education, CBTE Center 1972) pp. 7 - 10.

نجد أن الاختبارات تحدد بناء على رغبة الاستاذ أو الموجه ، والطالب يعمل ضمن الوقت المعين والذى يحدد السنوات الجامعيه والامتحانات النصفيه والنهائيه. (٣٢)

— ينمى هذا البرنامج مهارات التقويم الذاتى ، مما يتيح للفرد الاستفاده من هذا الاسلوب فى تحديدحاجاته التعليميه ، وتقويم نتائج جهوده لتلبية تلك الحاجات. (٧)

— تدفع التربيه القائمه على الكفايات المعلم الطالب للتنافس مع ذاتـه فقط ، وهذا مما يؤدى الى العمل الجاد الذى تؤهله له استعداداته لتحقيق النجاح الذى يأمل الحصول عليه. (٣٦)

ولقد قام " دونالد اينوز" (Donald Enos) من جامعة تكساس بدراسـة فعالية هذا النظام (C. B. T. E.) لمدة عام ونصف (٣٧) ، وأجرى فى نهاية دراسـته مقارنه بين الطلاب المعلمين الذين يعدون بأسلوب الكفايات ، والطلاب المعلمين الذين يعدون بأساليب تقليديه فوجد أن أسلوب الكفايات يحقق للطلاب المعلمين :

— معرفة اكثر وذات دلالة كبيره حول عملية التعليم والتعلم.
— تفاعل لفظى ذو دلاله كبيرة بين الاطفال والمدرس.
— زيادة ذات دلالة فى استخدام التعلم الفردى. (٣٨)

---

(32) Pierce, Walter D. Research Function Potential for Competency - Based Teacher Education (op. cit.) p. 18.

(٧) لطفى سوريال ، تنمية كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى فى اطـار استراتيجيه تطوير التربيه العربيه ، مرجع سابق ، ص١٠

(٣٦) توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ،مرجع سابق ، ص ٤٥ — ٤٦

(37) Donald F. Enos. " A Cost - Effectiveness Analysis of Competency - Based and Non - Competency - Based Teacher Education at San Diego State University Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1976). Data for this 750 - page dissertation included information from 4267 School Children, 73 student teacher, 15, Faculty Members, and 8 Supervisor.

(38) James H. Block and Robert B. Burns. " Mastery Learning, " Review of Research in Education ", Vol,. 4, 1976.

نضيف الى ذلك انه غالبا ما يستفاد من البرامج القائمه على أساس الكفايات فى نشاطات ذات قيمة اجتماعيه كحسن استعمال أوقات الفراغ أو الاسهام فى زيادة دخل الاسره ، أو تطوير التدبير المنزلى . وقد كرس بعض المربين جانبا من اهتماماتهم لتحديد المهارات المفيده عمليا ، والتى يجب أن تسعى البرامج التربويه الى تنميتها ومنها :

- التعلم الوظيفى لاساسيات المعرفه من قراءة وكتابة وحساب ... الخ.
- النظرة العلميه وفهم المبادئ الرئيسيه لعمليات الطبيعه .
- المعرفة الوظيفيه والمهارات اللازمه من أجل المواطنه . (٢١)

بعض المآخذ على تربية المعلمين القائمة على الكفايات

ان برامج اعداد المعلمين عامة تتعرض اليوم اكثر من أى وقت مضى للنقد من قبل التربويين وغيرهم من فئات المجتمع وذلك لاهمية الدور الذى يقوم به المعلم .

ومنذ ظهور هذه الحركه C.B.T.E. فى السبعينات الى اليوم تبذل محاولات لتطوير هذا البرنامج وتحسينه والقضاء على عيوبه وحل المشكلات التى تصادفه . (٣٩)

ولقد ظهر النقد لهذا النظام أول الامر فى ولاية تكساس بالولايات المتحده الامريكيه بعد أن كانت هذه الولاية قد حددت استخدام هذه الطريقة كطريقة وحيده .

---

(٢١) صالحه سنقر ، التوجيه التربوى ، مرجع سابق ، ص ٢٣٢ .

(39) Hall , Gene E. and W. Robert Houston. Competency - Based Teacher Education. Where it is now? (New York University of Education Quarterly V. 12, No. 4. Summer 1981), p. 26.

لاعداد المعلم ومنحه اجازة التدريس ، وكان نتيجة لهذا النقد أن تعدل قانون الولايه وأصبح هذا النظام واحدا فقط من عدة أنظمه يمكن استخدامها لتخريج المعلم ومنحه هذه الاجازه. كذلك زادت المعارضه ضد هذا النظام عندما ظهرت فى أمريكا بعض الاصوات التى تنادى باعادة تدريب المدرسين الموجودين فى الخدمة تبعا لهذا النظام وعدم منحهم رخصة التدريس الا بعد هذا التدريب. وكان من أول المعارضين لهذه التنظيمات اتحاد المدرسين الذى طالب بتأجيل الاخذ بهذه القرارات الى أن تثبت الابحاث أن هذا النظام يتفوق فعلا على النظم التقليديه فى اعداد المعلم. هذا على حين أنه فى نفس الوقت كان التشجيع لتجريب هذا النظام واجراء البحوث عليه كبيرا. (٤٠)

وسنحاول فيما يلى عرض أهم المآخذ التى أخذت على هذا البرنامج، وذكر بعض الصعوبات التى تعترض سبيله :

١ — ارتبطت حركة التربيه القائمه على الكفايات بالمدرسه السلوكيه — كما سبق أن ذكرنا — لذا فان الهجوم على المدرسه السلوكيه يعتبر هجوما عليها كذلك. وذلك من حيث أنها تجعل عملية التعليم عملية آلية ميكانيكيه (٣٦) وتجعل التعليم مجرد مجموعة من الافعال المنفصله والمقاسه ، وتتجاهل التعقيد المتناهى لعملية التعليم والتعلم. (٤١) كذلك بالغ بعض المتحمسين لها فظهرت كبرنامج تدريبى بحت غير تربوى ، وأهملوا كل ماله علاقة بالاخلاق ، والميول ، والقيم ، والاعتقادات، لانهم وجدوا صعوبة فى

---

(40) M. M. Bubser. " Accountability as a Smokes Creen for Political Indoctrination in Arizona" Phi Delta Kappan. Vol. 55, No. 1 September 1973.

(٢٦) توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، مرجع سابق ، ص ٤٦

(41) Hertzbery Hazel Whitman. Competency - Based Teacher Education. Does it have past or future? (Teacher College Record Spt. 1976, Vol. 78, N. 7). pp. 15 — 16.

قياسها مع أنها من وجهة النظر التربويه هامة جدا . اذ لايمكننا أن نهتم فقط بالسلوك البسيط السهل القياس ونجعله يحتل مكانا رئيسـيا فى برامج الاعداد — كما حصل فى البرنامج القائم على الكفايات — ونهمل السلوك المعقد الرئيسى . أى أن هناك خوفا من أن يقتصر اعداد المعلم على اكسابه انواع السـلوك البسيطه والمباشره دون ذات الاهمية الحقيقيه . (٤٢)

كذلك قد تؤدى الى جعل المدرس ممثل لا جيد يقلد الحركات المطلوبه دون اهتمام أو فهم للفكر الذى يقف خلف هذه الحركات . (٤٣)

كذلك سخر " ديفيد كامبل " (David Compbell) من الكفايـات ووصفها بأنها غير واضحة كنيرها من المصطلحات التربويه الحديثه ، وأنها " موضه " ألقت مسئولية الفشل فى حالة وجوده على المعلم ، ولهذا فانهـا حركة لا تثق بالمعلم عندما تخطط له كل شئ سيعمله فيصبح التعليم آليـا ، ويصبح المعلم يعلم مادة ولا يعلم انسـانا . (٤٤)

وتقول " جريفتز " (Griffiths) فى هذا المجال أيضا أن هــذه الطريقه بصورتها الحاليه تمثل قمة عدم الاهتمام بالفكر حيث أنها تفـترض تحويل عملية التدريس الى مجموعة من الاداءات التى يمكن أن يقـوم بهـا أناس غير مدربين نسبيا ، ويمكننا أن نطلق عليهم أقل من مهنيين (٤٣) وهى تتعارض مع النظريه التربويه ، ومع فلسفة التربيه ، ومع التاريخ ، وتقدم مفهوما خاطئا لعملية التدريس على أساس أنها مجموعة من المعلومات والانشطه

---

(42) Harry S. Braudy. A Critique of Performance- Based Education. (Washington D.C. AACTE, 1972) in Hertzberg Hazel Whitman, Competency - Based Teacher Education (op. cit.) p. 18;.

(43) D.E. Griffiths. Intellectualism and Professionalism, (New York University Education Quarterly 5, 1973) . p. 1 — 6.

(44) Compbell, David N. Affective Domain Too Has Professional Competencies Educational Leadership, Volume 31, N. 4, Jan (1974) pp 326 — 328.

(45) D.E. Griffiths. Intellectualism and Professionalism, (op. cit.) p. 1 — 6.

المفككه والمجزأه لكفايات صغيرة جدا . (٤٢) أى أن هذه تعود بالتعليم لنظام الصبينـه. وهو يرى أن العمليه التربويه أكثر تعقيدا من أن تعالج بهذه الطريقه البسيطه. ان هذا الرأى فيه بعض المبالغه اذ من الممكن التخفيف من آليـة هذا البرنامج باعطاء الطالب المعلم بعض المواد التربويه التـى تجعل منه مربيا وأبا وموجها لا معلما فقط ، بالاضافه الى أن تطبيق هـذا البرنامج بشكله الصحيح يعلم الدارس طريقة التفكير العلمى السليم الـذى يستطيع بواسطته الطالب المعلم أن يقرن العلوم النظريه بالمهارات والكفايات التى يتدرب عليها فيصبح تعليمه لتلاميذه فى المستقبل عمليه تكامليـه تتناغم فيها المعلومات النظريه مع النواحى العمليه المهنيه .

كذلك لا نستطيع أن نقول أن هذا البرنامج يعود بالتعليم لنظام الصبينه وذلك لان هذا البرنامج يقوم على أسس ونظريات علميه مدروسه وله أسـاس تربوى وفلسفى ، بينما لا يقوم نظام الصبينه على أى من تلك الاسس العلميه.

٢ — انها تحتاج لوقت طويل وطاقه كبرى ، سواء كان ذلك فى اعداد هذه البرامج أو فى تطبيقها خاصة مع غموض هذه الطريقه لدرجة كبيره عند معظم المربين (٤٥)

الحقيقة أنه لايمكن انكار أن هذا البرنامج يحتاج لجهد وطاقه كبرى ، الا أن النتائج التى نحصل عليها فى اعداد المعلم ربما تعادل أو تفوق ما يبذل من أجلها من جهد ووقت ومال .

٣ — انها تحد من حرية الاستاذ المشترك فى تقويم مناهج اعداد المعلم فى المعاهد المتخصصه بهذا النوع من الاعداد وتحد من حريته فى تقديم المنهج الـذى

---

(42) Harrys, Boudy. A Critique of Performance - Based Teacher Education., (op. cit.) in Hetzberg Whitman Hazal. (op. cit.) p. 18.

(45) Hayden R. Smith and Thomas S. Nagel. From Traditional to Competency - Based Teacher Education and Never Back Again , San Diego State University, Phi Delta Kappan, V. 61. No. 3, Nov. 1979 pp. 194 — 195.

يراه مناسبا لطلابه المعلمين وهو ما يحرص عليه كثيرا خاصة فى البلاد التى توفر لاساتذتها هذا النوع من الحريه الاكاديميه مع الزامهم بتقديم مناهج لها أهداف محدده ، ومحتوى محدد ، وطرق محدده ، كما تعطى التعليم تفاسير محدده. (٤٦)

٤ — تؤكد الكفايات على جانب واحد من العمليه التعليميه المتعددة وهى المعلم ، وتهمل باقى الجوانب من مادة وتلميذ وغير ذلك .... (٤١) وهذا أمر غير صحيح لان اعداد المعلم بهذا الاسلوب يهتم بالمعلم والتلميذ والماده الدراسيه.

٥ — وهناك نقد آخر موجه الى التقويم فى برامج اعداد المعلم القائم على الكفايه حيث يعتبر التقويم مشكله اذا لم نستطع أن نوفر مقاييس صادقه وثابته لقياس الكفايات ، وكذلك اذا لم نستطع أن نحدد العوامل الشخصيه والاجتماعيه التى تؤثر على تعلم الطالب ، فان التقدم فى تحديد مؤشرات صادقه لتعلم هذه الكفايات تصبح عملية صعبه . (٤٥)

ولتلافى هذه الصعوبه يجب على المدرسين ان يتعلموا استخدام هذه الطرق بشىء من المهاره خاصة ان استخدام هذه الاختبارات قد تتطلب من هؤلاء المربين أن يكونوا خبراء قياس وتقويم ، وأن يحسنوا استخدام ادوات القياس والالمام بتعليماتها ، واجراء التعديلات عليها والا فستنخفض فعالية هذا البرنامج.

---

(46) Michael Lorber. " From Traditional to Competency - Based Education and Back Again. An Eight Year Experiment, Phi Delta Kappan, March (1979) pp. 523 — 524.

(41) Hertzberg Whitman Hazel. Competency - Based Teacher Education. Does it have past or a Future? (op. cit.) p. 18.

(45) Hyden R. Smith and Thomas S. Nagel. From Traditional to Competency - Based Teacher Education and Never Back Again. (op. cit.) p. 19.

٦ - يعتقد بعض المربين أن برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات ينتج تجانسا متزايدا أو يفترض هذا الجدل أن البرنامج سينتج طلابا متشابهين جدا وذلك من ناحية امتلاكهم لنفس المهارات والمعرفه ، واستعمال نفس الاجراءات والوسائل (٣٣) ولكن التماثل (شبه التام)ليس نتاجا ضروريا لبرنامج التعليم المبنى على الكفايه.

فالاهداف التى يتوصل اليها من خلال هذا البرنامج والوسائل والخامات المستعمله للوصول الى هذه الاهداف متعددة الاشكال مثل احتياجات الطلاب والمصادر المتوفرة لهم ، ويستطيع الطلاب المعلمون أن يعملوا داخل الفصل للوصول الى أهداف كثيره ومختلفه مستعملين أنماطا مختلفه وكثيره من التعليم ، وأن التعليم المبنى على الكفايه ليس مبنيا على أساس أن جميع الطلاب يجب أن يحققوا نفس الاهداف ، بل على أساس أن كل طالب يجب أن يحقق الاهداف التعليميه المناسبه له ويجب ألا يتعلم الطلاب نفس الاشياء وباستعمالهم نفس الوسائل بل يجب أن يتعلم كل طالب المهارات الاساسيه والمعرفه ، والمواقف والقيم التى يحتاجها لكى يكون كفؤا ، وتركز عملية التعليم المبنى على الكفاية على اختيار الاهداف المناسبه لكل طالب وعلى تعميم التعليم الذى يمكن للطلاب استخدامه للوصول الى هذه الاهداف. (٣٣)

ونستطيع القول بعد عرض السمات المميزه لتربية المعلمين القائمه على الكفايات والمآخذ والصعوبات التى أخذت عليه وواجهته ، أن هناك اختلافا فى وجهات النظر حول مدى فعالية هذا البرنامج، فمن التربويين من وجده برنامجا فعالا وجيدا وطالب بتبنيه فى اعداد المعلمين دون أى تغيير مثل جامعة " سانت دياجو" (San Diego)

---

(33) Kay Pamerce Torshen. <u>The Mastery Approach to Competency-Based Education.</u> (<u>op. cit.</u>) p. 5.

(33) <u>Ibid.</u> p. 5.

التى نفذت البرنامج وطبقته بحرفيته طيلة ثمانية أعوام متتاليه ووجدته برنامجا جيدا ، وممتعا ، ومناسبا ، ومنظما ، ومحددا . (٤٧)

بينما نجد أن بعض الجامعات الامريكيه مثل جامعة " الينوى" (Illinois) رفضته وعارضته بعد تجربة فاشله استمرت أكثر من ثمانية أعوام . (٤٦)

وهناك بعض المعتدلين الذين نادوا بتطبيق هذا البرنامج بشكل جزئى لا كلى بحيث يستفاد من حسناته وتتجنب نواحى النقص فيه ، ومن هؤلاء المعتدلين " هايدن " (Hayden R. Smith) الذى عبر عن رأيه فى قوله أن من يطبق هذا البرنامج بشكل فعال وجزئى لايمكن بأى حال من الاحوال أن يعود لنظام الاعداد بالشكل التقليدى ، ذلك لان فى البرنامج بعض المميزات الغير موجوده فى غيره مثل : تحديد الاهداف الواضحه ، الاهتمام بالتعليم الفردى ، وتحديد الكفايات المطلوبه ، وهى من الامور الهامه فى برامج اعداد المعلمين عموما . (٤٥)

وبعد عرض تلك الاراء نستطيع القول أن النقد الذى وجه لهذا البرنامج فيه بعض المغالاة والمغالطه ، وأن بالامكان التغلب على سلبياته والصعوبات التى تحد من فعاليته ، لاننا لايمكن أن نتجاهل مزاياه وآثاره الطيبه فى مجال اعداد المعلمين وتدريبهم ، فهو مخطط بشكل نظامى ، ويوجه تربية المعلمين نحو الانشطه العمليه ويخفف حدة الجوانب النظريه ، وكذلك يربط عملية التعليم بالتعلم ، ويحقق التعلم الفردى الذى تنادى التربيه الحديثه بتبنيه فى الوقت الحاضر ، الى آخر تلك المميزات

---

(47) Donald F. Enos. "A Cost - Effectiveness Analysis of Competency - Based and Non - Competency - Based Teacher Education at San Diego State University" Doctoral, Dissertation, University of Texas at Austin, (1976). in Hayden R. Smith and Thomas S. Negal (op. cit.) p. 195.

(46) Michael Lorber. From Traditional to Competency - Based Education and Back Again (op. cit.) pp. 523 – 524.

(45) Hayden R. Smith and Thomas S. Nagel. From Traditional to Competency - Based Teacher Education and Never Back Again. (op. cit.) p. 195.

ومن الممكن الاستعانة بهذا البرنامج فى اعداد وتدريب المعلمين فى بلادنا حيث يمكن الاستفادة من حسناته وذلك بتطبيقه فى مجال التربيه العمليه التى يدرب فيها الطالب المعلم على عملية التعليم بشكل عملى ، بأن نكسب الطالب المعلم بعض الكفايات اللازمه لعمله ونعلمه كيفية ممارستها ، لان الفرق بين معلم يمتلك كفايات تدريسيه وآخر لا يمتلكها ، ان الاول يمتلك اطارا مرجعيا يستطيع بموجبه اتخاذ القرارات المتعلقه بالتطبيق ، واللغه ، وعدد الامثله ، ونوعها ، وتصحيح الاخطاء ، والدافعيه اللازمه لمشاركة التلاميذ وضبط الفصل وغيرها . والثانى لايمتلك مثل تلك الكفايات .

وفى الوقت ذاته فانه ينبغى الا نفرط فى المواد النظريه والتربويه التى تدرس فى كلياتنا لانها تحد كثيرا من سلبية هذا البرنامج ولها دور كبير فى تكوين المعلم ، المربى ، الموجه ، الانسان ، وربما نحتاج الى تخفيف بعض المواد النظريه التى لايحتاج اليها الطالب المعلم بعد تخرجه من الجامعه وانخراطه فى مهنة التدريس ونستغل هذا الوقت لاكساب الطلاب المعلمين مايحتاجون اليه من كفايات عامه وخاصه ليؤدوا عملهم على أكمل وجه ممكن .

مراجع الفصل الثانى

1- Bennett, T. Clifford, " The Perparation of Preservice Secondary Social Studies Teacher" . The High School Journal (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, Vol - 62 No. 5, Feburary 1979).

2- Fraser, Mcclure Dorthy, Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems, (Washington National Council for Social Studies, 1978).

3- Houston, W.R. and Howsam, Competency Based Teacher Education. (Chicago: Progress Problems and Prospect Science Research Associates, Inc,., 1972).

4- Cooper, J.M. and Weber.W.R., Competency Based Systems Approach to Teacher Education. (Berkley McCutchan, Pub, Corp., 1973).

5- Houston, W.R. Robert: Exploring Competency Based Education.

6- Barbara Elling: The Foreign - Language Profession and Competency - Based Teacher Education. (Canadian Modern - Language Review, 34, 4, Mar 1978, Journal Announ Cement. 1979).

٧ — لطفى سوريال : دراسات مسحيه لاوضاع المواد التعليميه المطبوعة المستخدمة لتدريب المعلمين فى بعض البلاد العربيه ، بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ١٩٧٨ ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفـــال اليونسيف (عمان ١٩٧٨) .

8- Elam , Stanly, Performance - Based Teacher Education: What is the State of Art? (Washington, D.C.: AACTE, 1975).

٩ — معهد التربيه ، اليونسكو ، المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين أثناء الخدمه (المنعقد فى البحرين ٣ — ٨ نيسان ١٩٧٦) .

١٠ـ مرشد دبور ، ابراهيم الخطيب : أساليب تدريس الاجتماعيات (دار العدوى ، ط٥ ، ١٩٨٠) .

11- W.S. Learned and W.C. Bagly: The Professional of Teachers for American Public Schools. (New York N.Y. Carnegie Foundation for Advancement of Teaching (1920).

12- Chase, D. J. W. Harris, and M.F. Ishler: Process to Product a Competency - Based Teacher Education. Program in Student Teaching 1974). in R.E. Ishler Competency - Based Teacher Education. A Potpourrit of Perespective Washington, D.C. Association of Teacher Education.

13- McDonald, F.J. : The Rational for Competency Based Programs (1974) In W.R. Houston Exploring Competency Based Education.

14- Robert, M.W. Trove. Second Hand Books of Research on Teaching, Mc Nally College Publishing Company, (Chicago, Second Printing, 1973).

15- W.W. Charters and Douglas Waples: The Common Wealth Teacher Training Study, (Chicago, University of Chicago Press 1929).

16- Williames, L., Arnold, and Brawn, H. Max, Competency Based Curricula: Another perspective. The Educational Forum (Al Kappa Delta Publication, Vol. XL., No. 2, January, 1980).

١٧ـ أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليميه الاساسيه اللازمه للمعلم العربى وانعكاساتها على المواد التعليميه المطبوعه لاغراض اعداد المعلمين وتربيتهم ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونسيف) ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه الذى عقد فى (بيروت ٢٠ ـ ٢٥ فبراير ١٩٧٨) .

18- James M. Cooper: Micro Teaching: Forerumer to Competency - Based Teacher Education, (San Francisco, California, April, 1979).

19- Henry Dieuzeide,: Educational Technology and Development of Education, (Unisco., 1970).

٢٠ — بارى جيمس : اتجاهات مستحدثه فى تربية المعلمين القائمه على التعلم المنفرد من المشروعات التربويه ، جامعة فلوريدا الرسميه ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونسيف المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه (بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ١٩٧٥) معهد التربيه أونروا / يونسكو .

٢١ — صالحه سنقر ، التوجيه التربوى وتدريب المعلم ، للتوجيه التربوى تدريب المعلــم ، (دمشق ، مطابع مؤسسة الوحده ١٩٨٢) .

22- Leonard, Leo D. and Utz Robert T: Building Skills, for Comtency - Based Teaching, (The University of Toledo, Harper and Raw New York: 1974).

23- Yarger, Sam, J: Competency - Based Teacher Preparation: Is there a state of the Art? Kappa Delta Pirecord, Volume 10, No. 2, (December, 1973).

24- Burns, Richard W. and Klingstedt, Joe Lars: Competency Based Education: An Introduction (Englewood Cliffs, New Jersey 07623: University of Texas, Pasa, Educational Technology Publications, May (1973).

25- Day, James F: Let's Hear it For P.B. T.E., " Kappa, Deltapi Record, Volume II, No. 2 , (Dec, 1974).

26- Dabbs, Ralph C.. Accountability in the Learning Process, (Kappa Delta, Pt. Record, Volume 9, No. 4, April 1973).

27- Sowards, Wesley G. A model for the Preparation of Elementary School Teachers, The Florida State University U.S. Government Printing Office, Washington, 1968.

28- Faster, Clifford D: " Analyzing the P.B.T.E. Approach" Educational Leadership, Volume 31, No. 4. (Jan — 1974).
عن توفيق مرعى الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، مرجع سابق.

٢٩ — محمد زياد حمدان : التربيه العمليه الميدانيه ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها (مرجع سابق) .

30- Pires, E.A.: Some Note on Competency Based Teacher Education (Amman: U.N.R.W.A. / UNSCO Institute of Education Extension of Services Section).

31- Bayed, Dorothy L' : "Competency Based Teacher Education" K.A.P.P.A. Delta Pi Record, Volume 9, No. 4, (April 1973).

32- Piercer Walter D. Research Function Potential for Competency Based Teacher Education. (Illinois State University, Illinois School Research and Development, V. 15, No. 1, 1978).

33- Kay Pamerace Torshen: The Mastery Approach to Competency - Based Education. Academic Press INC (New York, 1971).

34- Inglis, Joan D., Field Based Education: Emerging Relationship. The University of Toledo, Ohio:(The College of Education 1972).

35- Johnson, Charles E.,: Competency - Based and Common Teacher Education Programs Compared (University of Georgia: College of Education, C.B.T.E. Center 1972).

٣٦ - توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم .

37- Donald F. Enos, " A Cost Effectiveness Analysis of Competency — Based and Non — Competency —Based Teacher Education at (San Diego State University Doctoral Dissertation University of Texas at Austin, 1976).

38- James H.. Black and Robert B. Burns, Mastery Learning . "Review of Research in Education, Vol. 4, 1976).

39- Hall, Gene E. and W. Robert Houston: Competency Based Teacher Education: Where is it Now? New York University of Education, Q Varterly, V. 12, No. 4, Summer (1981).

40- M. M. Guber. Accountability as a smokes Creen for Political Indoctrination in Arizona" Phi Delta Kappan. Vol. 55, No. 1, September 1973).

41- Hertzberg Hazal Whitman: Competency - Based Teacher Education: Does it have a post or future? (Teachers College Record Sep. 1976, Vol. 78, No. 1).

42- Harry S. Broudy A Critique of Performance — Based Teacher Education (Washington D.C. AACTE, 1972).

43- D. E. Griffiths: " Intellectualism and Professionalism, New York University Education Quarterly 5, 1973).

44- Compbell, David N.: Affective Domain Too Has Professional Competencies Educational Leadership, Volume, 31, N. 4, Jan (1974).

45- Hayden R. Smith and Thomas S. Nagel: "Form Traditional to Competency - Based Teacher Education and Never Back Again San Diego State University, Phi Delta Kappon, V. 61, N.3, Nov, (1979).

46- Michael Lorber. "From Traditional to Competency - Based Education and Back Again: An Eight Year Experiment" Phi Delta Kappan, March 1979).

47- Donald F. Enos: " A Cost - Effectiveness Analysis of Competency Based and Non - Competency - Based Teacher Education at San Diego State University". Doctoral, Dissertation, (University of Texas at Austin 1976).

الفصل الثالث

الدراسات السابقه

١ ـ الدراسات المتصله بفعالية برنامج اعداد المعلمين القائم على الكفايات.

٢ ـ الدراسات المتصله بتحديد الكفايات التدريسيه العامه.

٣ ـ الدراسات المتصله بتحديد الكفايات التدريسيه اللازمه لمدرسى المواد الاجتماعيــه.

مقدمـــــه :

لما كان اللجوء الى الدراسات السابقه من بين الطرق المتبعه والوسائل المجديه التىيمكن أن تشتق منها أهم الكفايات التدريسيه التى ينبغى توافرها فى المعلم الكفء [١]، ولما كان لهذه الدراسات أهمية فى تحديد مسار هذا البحث ومنهجـــه ، لذلك سوف نتنـــاول فى الصفحات التاليه عرضا لاهم البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال كفايات التدريس على المستويين الاجنبى والعربى ، وستنظم هذه الدراســات والبحوث حسب أهميتها بالنسبة لاهداف البحث على النحو التالى :

- دراسات تتصل بفعالية برامج اعداد المعلم التى تعتمد على اكسـابه الكفايات اللازمه للتدريس.
- دراسات تتصل بتحديد الكفايات التدريسيه التى ينبغى توافرها لدى المدرسين بصورة عامه.
- دراسات تتصل بالكفايات التدريسيه اللازمه لمعلمى المواد الاجتماعيه بصفة عامه على اعتبار أن الباحثه لم تعثر على دراســات تتناول الكفايات الخاصــه لمدرسى التاريخ على المستويين الاجنبى أو العربى.

الدراسات والبرامج المتصله بفعالية هذا البرنامج

١ — دراسة " هيوستن و هوسام " Houston & Howsam (١٩٧٢) :

أجرى (هيوستن و هوسام) دراسة عام ١٩٧٢ الهدف منها التعرف على المميزات التى تعود على العملية التعليميه نتيجة تدريب المعلمين. واكسابهم الكفايات الضروريه فى الولايات المتحده الامريكيه ، وقد توصلا

---

(1) Edith West " Competency - Based Teacher Education Interview, office of Education (D.H.E.W.) Washington, D.C. (1975) pp 1—2.

الى أن التعليم القائم على الكفايه ينبغى أن يكون الاساس فى اعداد المعلمين وأنه يجب اتباع التوصيات التاليه فى استخدام هذا المفهوم : (٢)

أ — تحديد أهداف المتعلم فى صيغ سلوكيه ليمكن ملاحظتها وقياسها .

ب — تحديد الاساليب التى يمكن استخدامها فى التعرف على مستويات الاداء مسبقا .

جـ — وضع نماذج توضح ربط التعليم بالاهداف والتى يحدث خلالها التعلم .

د — مشاركة المعلم فى تحديد الاهداف العامه للتعلم وتحديد معايير مستويات الاداء ووسائل التقويم .

هـ — تقويم خبرة المتعلم باستخدام معايير الكفاية المحددة مسبقا .

و — اشتراك المتعلم فى المسئولية لمواجهة معايير الكفاية التى تم تحديدها

٢ — دراسة نتائج استخدام برنامج لتدريب المعلم القائم على الكفاية فى جامعة (سان دياجو) San Diego عام ١٩٧٢ : (٣)

تم اعداد برنامج لتدريب المعلمين ، واكسابهم الكفايات التى تساعدهم فى تدريس المواد الاجتماعيه فى جامعة سان دياجو الحكوميه سنه ١٩٧٢ وذلك بهدف تطوير الكفايات التعليميه للمعلمين فى هذا المجال ، وقد طبقت التجربه فى مدارس " شيسترتون" (Chesterton) و " بارتون " (Barton) الابتدائيه . وقد طبق البرنامج على واحد وثلاثين من الطلاب المعلمين ، وتألف البرنامج من أربع وعشرين مديولا " Module " صغيرا يشتمل كل منها على مجموعة من كفايات تدريس

---

(2) Cooper, James, M., Microteaching: Forerunner to Competency - Based Teacher Education, British Journal of Teacher Education, Vol. 6 N. 1 (May 1980) pp. 140 — 141.

(٣) مستخلص من : فاروق حمدى الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحله الثانويه بالكويت ، مرجع سابق ، ص ٦٩ — ٧١

المواد الاجتماعيه فى المعارف والاتجاهات والمهارات ، كما اشتملت الوحدات على الاهداف السلوكيه ، والمحتوى ، ووسيلة التقويم القبلى ، والاساليب والانشطه التعليميه ، ووسيلة التقويم البعدى التى تحدد المستوى النهائى للكفايات. وتضمن البرنامج أيضا التدريب العملى للطلاب فى المدارس حيث قسم الى مراحل كما يلى :

أ — المرحلة الاولى :

مشاركة الطلاب المعلمين كمساعدين فى الفصول فى الايام الاولى لافتتاح المدارس لاكتساب الخبرة ، وفى أواخر الفصل الدراسى يعودون للمدرسه للمشاركه فى التدريس حتى نصف السنه الدراسيه.

ب — المرحله الثانيه :

يستمر الطلاب فى تطوير كفايات التعليم المحددة فى مركز التدريب بالجامعه وممارستها ، ويكون دور الطالب فى هذه المرحلـه من التدريب المراقبه والمساعدة والمشاركة فى الفصل.

جـ — المرحله الثالثه :

يتولى الطلاب المتدربين أعباء التعليم الكاملة من الساعة الثامنة صباحا وحتى الواحدة بعد الظهر ، ويكون الطالب مسئولا عن بيان مقدرته على احداث التكامل بين الكفايات وادارة الموقف التعليمى.

وبعد الانتهاء من هذه التجربة النظرية والعملية ، وزع على الطلاب المتدربين استبيان تم التوصل بعد تحليله الى أن البرنامج يعتبر اعدادا ذا نوعيه عاليه وممتازه ، وأن المديولات تعرض المواد الاجتماعيه بطريقة واضحة ومنطقيه وانها تركز على الكفايات اللازمه لمعلمى المواد الاجتماعيه وأن النتائج التى تم التوصل اليها تجعل التعليم القائم على الكفاية عظيم الاهمية ويستحق الجهود المبذوله.

٣ — **قام مركز تدريب المعلم بالتعاون مع جامعة " ماريلاند "** (Mary land) بالولايات المتحده الامريكيه سنة ١٩٧٦ ، بتصميم برنامج يقوم على الاتفاق على مدخل موحد لتدريب المعلمين فى الولايه. وذلك بهدف تدريب وتطوير كفايات المعلمين قبل الخدمة وبعدها. وقد قام البرنامج على تحليل المهام التعليميه للمعلم ، وعلى البحث واستعمال الوسائل التعليميه المتعددة وتكنولوجيا التعليم ، وتدريب المعلم على استخدامها ، وتم تنظيم ثلاث دورات لاعداد المعلمين ، واعداد برامج التدريب المتنوعه والجماعيه باستخدام التعليم المصغر ، والبرامج المصغره ، والتنسيق بين المركز وبين مدارس المنطقه. وقد تبين عند مقارنة خريجى هذا المركز بغيرهم ممن لا ينتمون له أن أداء المشاركين كان أفضل من غيرهم ، كما تبين من تحليل أداء المعلمين ان المجموعة التى حصلت على تدريب كانت تدرس بطريقة أفضل من تلك التى لم تحصل على هذا التدريب. (٤)

٤ — أجريت هذه الدراسة فى جامعة " كارولينا الشماليه" عام ١٩٧٩ حول " برامج الكفايات اللازمه للمعلم " ، وذلك بهدف تعرف مدى الاستفاده من هـذا الاسلوب فى اعداد المعلمين فى الجامعات والمعاهد العليا. وقد تم اعداد استبيان وزع على واحد وأربعين من عمداء ورؤساء التعليم فى كليات ومعاهد وجامعة ولاية كارولينا الشماليه ، وبعد تحليله ودراسته تبين أن ٤٦ ٠/٠ منهم أفادوا بأن البرامج القائمه على الكفايه تمثل طريقة مثلى وأن ٢٣ ٠/٠ منهم قرروا أن البرامج الخاصة باعداد المعلمين وفق الكفايات المرغوبه قد أنجزت فعلا ، وأن ٦١ ٠/٠ منهم قرروا أن برامج اعداد المعلم القائمه على الكفاية كانت فى مراحل التخطيط والاعداد فى معاهدهم. توصلت الدراسه الى النتائج التاليه :

أ — ان برامج اعداد المعلمين القائمه على الكفايات تمثل اتجاها حديثا وطريقة جيده الا أنها تنفذ من قبل عدد قليل من الجامعات.

---

(4) The Teacher Education Center: A Unified Approach to Teacher Training, University of Maryland, In Stone, E., and Morris, S. [E.d.,] London, Methuen and Co. Ltd., (1976). pp. 245 — 251.

ب — مازالت معاهد اعداد المعلمين فى مراحل التخطيط والتجريب فى مجـال استخدام البرامج القائمه على الكفايات.

جـ — أن هناك اتجاها قويا نحو تصميم برامج أعداد المعلمين القائمه علـى الكفايات وان هناك حاجة الى خبرات كافيه حول طريقة اعداد المعلمين باستخدام هذا الاسلوب. (٥)

٥ — أجرى ساندفر و نكلاس (Sandefur, Walter S. and Nicklas Willis) دراسة عام ١٩٨٠ بولاية " ديترويت" (Detroit) بالولايات المتحـده الامريكيه هدفها دراسة واحصاء عدد المعاهد والكليات التى تتبنى هذا البرنامج فى اعداد المعلمين بأمريكا. جمعت لهذا الغرض بيانات فى الاعوام الثلاثـه ١٩٧٣ ، ١٩٧٥ ، ١٩٧٧ ثم قورنت هذه البيانات بالبيانات التى جمعـت عام ١٩٨٠ ، وكان من نتائج هذه الدراسه أنه فى عام ١٩٨٠ قلت المعاهد التى شاركت فى تخطيط واستعمال برنامج الكفايات عن المعاهد التى شاركت فيـه أعوام ١٩٧٣ و ١٩٧٥ و ١٩٧٧ ، وأوصت هذه الدراسه بعدم اتخاذ وسيلة الاعداد هذه كطريقة وحيدة فى اعداد المعلمين. (٦)

ويمكن أن نحلل سبب نقص المعاهد والكليات عام ١٩٨٠ عن الاعوام السابقه ربما يرجع الى اكتشاف بعض الثغرات فى هذا البرنامج ، أو لاكتشـاف عدم فعاليته بدرجة كبيره. أو لاى أسباب أخرى حيث أن الدراسة لم تذكـر سبب النقص هذا.

---

(5) Cox, Walter L., and Harper, C.W.: "Competency - Based Teacher Education: View of School of Education Deens and Chairpersons." "The High School Journal Vol. 62, No. 4. January 1979, pp. 199-203.

(6) Sandefur, Walter and Nicklas Willis L. Involvement of A.A.C.T.E. Institutions in Competency - Based Teacher Education: A quest for quality in Teacher Preparation. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, MI, Feb., 1981. pp 3 — 11.

٦ — قام " جوزيف فيكتور" (Joseph Victor) عام ١٩٨٢ بدراسة بولاية نيويورك بين عامى ١٩٨٠ — ١٩٨٢ حيث حلل تأثير استخدام برنامج المعلمين القائم على الكفايات على الطلاب المدرسين ثم قارن هذا التأثير بتأثير البرامج التقليديه على الطلاب المعلمين من حيث :

أ — عدد الساعات التى يقضيها الطالب المعلم فى الفصل المدرسى الفعلى قبل التعيين (برنامج المشاهده) .

ب — عدد الساعات التى يقوم المدرس بتدريسها قبل الانخراط فى مهنة التدريس.

ج — عدد الساعات التى يقضيها فى الكلية تحت الاشراف التربوى وقبل التخرج لاكتساب الخبره.

د — درجات المتخرجين فى التقويم النهائى.

وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن البرامج المبنية على أساس الكفايات اكثر فعالية ، اذ أوجدت لدى الطلاب المعلمين خبرة عملية أكثر من البرامج التقليديه فى اعدادهم . (٧)

المعلومات المتوفره لدينا عن هذه الدراسة لم تذكر سبب تكوين زيادة الخبرة عند الطلاب المتدربين بأسلوب الكفايات ولم نستطع الحصول على التفاصيل كاملة ، الا أنه بناء على ماتوفر لدينا من معلومات عن هذه الدراسه نستطيع أن نعلل سبب تلك الزيادة بارجاعها الى زيادة عدد الساعات التى يقضيها الطالب المعلم فى برنامج المشاهده ، وفى التدريب على التدريس

---

(7) Cardia, Joseph Victor. An Episodic Case Study of a Competency - Based Teacher Education Program, Columbia University Teacher College, (1982). Dissertation Abstract International Vol. 43, No.10 April 1982, p. 3293 — A.

الفعلى قبل التخرج. وعلى عدد الساعات التى يقضيها الطالب المعلم تحت الاشراف التربوى .

أما الدراسات التى أجريت فى هذا المجال على المستوى العربى فلم تجد الباحثه الا دراسة واحده هى :

– **دراسة عبدالرحمن ثابت (١٩٧٦) :**

قدم عبدالرحمن ثابت سنة ١٩٧٦ بحثا للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة شمال كلورادو " لتقويم الاعداد التربوى والسيكولوجى لمعلمى المرحلة الابتدائيه فى المملكه العربيه السعوديه". (٨) وقد وضع الباحث قائمة من اثنتين وثلاثين كفايه ، وذلك لاستخدامها فى تقويم البرامج التى تدرس فى معاهد المعلمين فى المملكه العربيه السعوديه ، وقد توصل الى أن برامج هذه المعاهد ليست كافية لتواجه متطلبات المعلمين فى المرحلة الابتدائيه فى المستقبل ، وأنه يتوجب على هذه الماهد أن تضمن برامجها جميع الكفايات التى تم حصرها فى القائمه وذلك لمواكبة العصر الحديث ، وأن تخضع الكتب الدراسيه للمراجعة من حين لاخر بتشكيل لجان لهذا الغرض ، وأوصى بعقد برامج للتدريب توزع على مختلف نواحى المملكه لتعطى الفرصه للمعلمين لحضورها ، على أن يكون المشرفون والمحاضرون بهذه المراكز من ذوى الخبرة فى التعليم ، كما أوصى بالعمل على اعداد برامج تقود لتحقيق أكبر قدر من الكفايات اللازمة لمدرسى المرحلة الابتدائيه فى المملكه العربيه السعوديه نظرا لاهمية هذا البرنامج فى اعداد المعلمين.

---

(8) Sabit, Abdulrahman. The Educational Psychological Preparation of Elementary School Teacher In Saudi Arabia" (Ph. D. Dissertation Northern Colorado University, University Microfilm International 1978).

مستخلص من : فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحله الثانويه بالكويت ، مرجع سابق ، ص ٥٢ — ٥٣.

من العرض السابق لاهم البرامج والدراسات التى أجريت حول فعالية هذا البرنامج نرى أن هناك اختلافا فى وجهات النظر حول مدى فعاليته فمن التربويين من وجده برنامجا فعالا وجيدا وطالب بتبنيه ، ومنهم من اقترح ألا يكون البرنامج الوحيد لاعداد المعلمين• ومنهم من نقده ومع ذلك وجد أنه يفوق البرامج التقليديه فى اعداد المعلمين•

دراسات تتصل بتحديد الكفايات التدريسيه التى ينبغى توافرها لدى المعلمين بشكل عام

سوف نراعى فى عرض هذه الدراسات التسلسل التاريخى لاجرائها فى المستويين الاجنبىوالعربى•

أولا : على المستوى الاجنبى :

١ — اقترح فريق من أساتذة جامعة " فلوريدا " بالتعاون مع عدد من المتخصصين فى الانظمة التربوية المختلفه عام ١٩٦٨ ، برنامجا لاعداد معلمى المرحلة الابتدائيه قام على تقصى حاجات المجتمع ومطالب المدرسة الابتدائيه عام ١٩٦٨ وانعكاسات ذلك على اعداد معلم المدرسه الابتدائيه• وقد حللت المهام التعليميه التى يجب أن تتضمنها برامج اعداد معلمى هذه المرحله وذلك بهدف وضع خطوط عريضه لبرنامج يخدم هذه المرحله لمدة عشر سنوات قادمه أى من ١٩٦٨ — ١٩٧٨•

وقد توصل هذا الفريق الى أن البرامج لابد أن تتضمن ما يلى :

أ — تحديد أهداف واضحه للبرنامج ، ووضع استراتيجيات محددة لبلوغ تلك الاهداف• وذلك باستخدام الاساليب والوسائل والطرق التى يمكن أن تحقق الاهداف السلوكيه من خلالها ، وذلك باستخدام الكتبالمقرره والوسائل التعليميه وطرق التدريس والانشطه التى تتطلبها•

ب ـ التخطيط للتعليم : وذلك بصياغة الاهداف على شكل سلوك يمكن ملاحظته وقياسه عن طريق تحليل الاهداف ذاتها .

جـ ـ اختيار المحتوى وتنظيمه : وذلك بشكل يتمشى مع البنيه المنطقيه للماده وخصائص تلاميذ المرحلة ووظائفها وتنظيم المواد التعليميه وتحليلها .

د ـ التقويم : ومايرتبط به من مبادئ القياس والربط بينه وبين الاهداف التى تم تحديدها للبرنامج وتفسير نتائج التقويم وتحليلها وقد تم مراعاة بعض المبادئ الاساسية فى تخطيط البرنامج منها :

- تحديد الاهداف على شكل كفايات وأداءات لهذه الكفايات .
- اعتماد مبدأ الفروق الفرديه بين المعلمين الطلاب .
- التركيز على الاداء الفعلى للمعلمين وليس على الاختبار الكتابى .
- التكامل المنظم بين الخبرات النظريه والخبرات العلميه والاستفادة من خبرات الملاحظه والمحاكاة والتعليم المصغر .
- التدرج فى تنظيم الخبرات التعليميه مثل التعليم الفردى والجمعى والمشاهدات الميدانيه وغير ذلك . (٩)

وتعتبر تلك الدراسه من الدراسات الاولى التى حددت الكفايات وطريقة أدائها . ويمكننا استنتاج بعض الكفايات الهامه من هذا البرنامج وذلك بتجزئة المهام التعليميه الواردة فيه .

---

(9) Sowards, G. Wesley, G.A. Model for the Preparation of Elementary School Teachers, (op. cit.) pp. 3 — 8.

٢ — الدراسه التى تمت فى جامعة ستانفورد ١٩٦٩ :

وفى جامعة ستانفورد سعى أعضاء الهيئة التدريسيه عام ١٩٦٩ الى تحديد قواعد التدريب من أجل تحقيق مهارات تدريسيه عامه شكلت فى رأيهم أهم ما يجب أن يكتسبه الطلاب المعلمون ، وافترضوا أن الطالب المعلم الذى يتدرب عليها ويدخل غرفة الفصل يكون فى مقدوره أن يستفيد من هذه المهارات كلما كان ذلك ممكنا ، وافترضوا أن عملية التعليم ، والتجارب العلميه وغيرها من الانشطه التى توجه نحو تحقيق وظائف معينه فى العمليه التعليميه كالكشف عن الاستعداد للتعليم ، وتنظيم الخبرات التعليميه المناسبه وغيرها .. تتطلب مهارات لادائها بصورة مرضيه ، ومن ثم يصبح من المفيد أن يتدرب الطالب المعلم بصورة منظمه وتدريجيه على كل من تلك المهارات فى مواقف تعليميه بسيطه ، وعلى ادراك العلاقات التى بينها واستخدامها فى مواقف أكثر تعقدا مع تقدمه فى تنفيذ البرنامج التدريبى . (١٠)

ومن أمثلة المهارات المكونه للتعليم التى قاموا بتحديدها :

أ — تعزيز مشاركة التلاميذ	Reinforcement of Students
ب — الطلاقة فى القاء الاسئلة .	Fluency in Asking questions
ج — توضيح الا مثلة واستعمالها .	Illustrating and using of Examples
د — المحاضره	Lecturing

المعلومات المتوفره لدينا عن تلك الدراسه لم تحدد لنا الطريقه التى اتبعتها هذه الدراسه للوصول الى الكفايات . وتعتبر الكفايات الواردة فيها من الكفايات الواسعه التى يمكن تجزئتها الى كفايات أدائيه محدده . ولقد أطلق على الكفايات فيها اسم المهارات .

---

(10) Alan, Dwight and Ryan, Kavin. Microteaching, California Addison, Wesley, Publishing Company, Inc. (1969), pp. 13 - 14.

٣ — دراسة سيدنى (Sidney) ١٩٧٠ :

اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب الملاحظة المباشرة لبعض المعلمين مع اهتمامها بالسلوكيات الشامله للمعلم . وقد طبقت الدراسة على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم ١٢٩ معلما فى ست وستين مدرسه ، وكان اختيار المدارس عشوائيا ، وتم ملاحظة اثنين من المعلمين فى كل مدرسه أحدهما له خبره ، والاخر جديد فى مهنة التدريس ، وقد توصلت الدراسه الى تسجيل ٥٥ صفه مختلفه لعمل المعلم قسمت الى خمس مجموعات هى :

أ — التدريس.
ب — التنظيم.
جـ — الاعمال اليوميه التى يقوم بها المدرس.
د — اعمال متعلقه بنشاط التلاميذ.
هـ — أعمال خاصه ليس لها علاقة بعمله فى المدرسه. (١١)

الكفايات الوارده فى هذه الدراسه أهملت الكفايات الوجدانيه التى يجب على المعلم أن يكتسبها مثل استجابة الطلاب ، واكساب الاتجاهات والقيم ، العلاقات الانسانيه بين المدرس والطلاب . وغير ذلك من الكفايات الوجدانيه الهامه.

٤ — دراسة دودل (Dodl) ١٩٧١ :

صنف دودل فى جامعة " فلوريدا " سنة ١٩٧١ قائمة بسلوك المعلم سماها " قائمة كفايات المعلم " هدف هذه الدراسه اكتشاف فعالية الكفايات وذلك للوصول الى تحديد الاولويات بين كفايات المعلم المحدده.

---

(11) Sidney Hilsum. Exploring Education, the Teacher at Work, National Foundation for Educational Research in England and Wales, (1970), p. 6 —60.

وقد استخدم الباحث للوصول لذلك استبيانا اشتمل على مائة وخمس وتسعين كفايه وجهت لـ ٩٠٠ معلم ومعلمه، وتم تحديد أولوياتها باستخدام مقاييس تقدير مدرجه وفق مقياس (ليكرت) (Likert) • وقد تم تحديد درجة الاهميه للكفايات بالنسبه للمعلم المبتدئ والمعلمه ذى الخبره وكانت المجالات العامه الرئيسـيه هى :

أ ــ التقــويم •
ب ــ تخطيط التعليم •
جـ ــ الاتصــال •
د ــ ادارة التعــليم •
هـ ــ العلاقات الانسـانيه •
و ــ مصــادر التعلم •
ز ــ الاداره المدرسيه •

وقد تفرع عن الكفايات السبع السابقه مجموعة من الكفايات الفرعيه ، وتوصلت الدراسة الى أن جميع الكفايات المتضمنه فى الاستبيان هامة وأنه يجب على المعلمين المبتدئين ، والمعلمين ذوى الخبره امتلاكها • (١٢)

نلاحظ فى هذه الدراســه عدم اتباع أسلوب منظم فى تحــديد المجالات العامه الرئيسيه • وقد شملت المجالات السابقه نواحى معرفيه ، وأدائيه ، ووجدانيه • ويمكن الاستفادة منها فى هذا البحث •

---

(12) Thomas, Adele, K. and Kay, Patricia M. " Determining Priorities among Competencies: Judgement of Classroom Teacher and Supervisors

مستخلص من :

فاروق الفرا ، وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا ، مرجع سابق ــ ص ٣٥ ــ ٣٦

٥ — **دراسة وجند** (Weigond) ١٩٧١ :

انطلقت هذه الدراسه من فرض أن دور التربيه هو تنمية التلاميذ ذوى العقليه المتسائله أو الراغبه فى المزيد من المعرفه ، من أجل هذا افترض أن هناك شروطا لابد من توافرها للمتعلم هى :

أ — الحريه للاستكشاف .
ب — الحريه لعمل المحاولات .
جـ — زمن للاستكشاف .
د — حرية العمل وصولا لتحقيق الهدف .
هـ — حرية أن يكون حكما على افعاله .

لذلك اهتمت هذه الدراسه بتحديد بعض الكفايات الاساسيه التى على المعلم أن يمتلكها لتحقيق الفرض السابق وتتعلق هذه الكفايات بما يلى :

أ — تقدير مستويات النمو العقلى للتلاميذ .
ب — صياغة الاهداف الاجرائيه وتطبيقها .
جـ — اكتساب مهارة القاء الاسئله .
د — استخدام وسائل دافعه للتلاميذ .
هـ — اجراء التقويم الذاتى .
و — القيام بالربط بين البيئه والمدرسه . (١٣)

ولماكان هدف هذه الدراسه هو تنمية التلاميذ ذوى العقليه المتسائله أو الراغبه فى المزيد من المعرفه لذا لم تذكر بعض الكفايات الهامه للمدرس مثل عرض الدرس ، واستعمال الوسائل التعليميه . كما نلاحظ أن الكفايات المقترحه فى هذه الدراسه بعضها صعب التحقيق للمعلم فى بلادنا مثل تقدير مستويات النمو العقلى للتلميذ اذ أن هذا الامر قد يتطلب معرفة ومهارة خاصة فى قياسها .

---

(13) Hall, Cane and Jones Hward. Competency - Based Teacher Education, Process for Improvement of Education, (New Jersey, Prentic Hall 1976) , p. 53.

٦ - دراسة هوستون (Houston) ١٩٧٢ :

فى هذه الدراسه تم تحديد ٣٤ كفايه، حددت من استجابة المربين لسؤال : ماذا يفعل المدرس الجيد ؟ . وقد توصلت الدراسه الى عدد من الكفايات تم تصنيفها تحت المجالات التاليه :

الوصف والتقويم ، تنظيم الفصل ، الاهداف ، التخطيط ، الاتصال ، التعليم ، الاداره ، تحسين الذات ، العلاقات مع الزملاء .. الخ. (١٤)

شملت هذه الدراسه المجالات الثلاثه : المعرفيه ، والعاطفيه ، والادائيه . ويمكن الاستفادة منها فى هذا البحث .

٧ - فهرس فلوريدا لتصنيف كفايات المعلم ١٩٧٣ :

أصدرت دائرة التربيه فى ولاية فلوريدا بالولايات المتحده الامريكيه فهرسا لكفايات المعلم اشتمل على ١٣٠١ جملة تحدد الكفايات التى يجب أن تتوافر فى معلم المدرسه الابتدائيه ، ومصادر هذه الكفايات ، والمواد التى انتجت لتطويرها . (١٥)

ان مصطلح الكفايه الذى استخدمته القائمه ، كان كالتالى : " جملة تصف قدرة المعلم على عمل". (١٥) وقد تم تصنيف هذه الكفايات الى تصنيفين رئيسيين :

---

(14) Houston, W. Robert. Strategies, and Resources for Developing a Competency - Based Teacher Education Program, 1972.

(15) Dodle, Norman, R. The Florida Catalog of Teacher Competencies, Tallahassee(Florida State, Department of Education, 1973.), p. 1

(15) Ibid,p.2

الاول : وهو نظام فهرسه آحادى (Single Index System) وقد قام بتصنيف كفايات المعلم على أساس موضوعات أو عناوين عامه متصله بالتعليم ، بلغ عددها تسع وثلاثون موضوعا . واشتمل كل موضوع على عدد من الكفايات الفرعيه الخاصة به مثال :

أساليب التقويم	(٣٨)
تكوين الاتجاهات	(٥١)
الوسائل السمعيه والبصريه	(٢٥)
بيئة غرفة الصف	(٤٤)
ادارة الصف	(٢٤)
تطوير المفاهيم	(٥١)
المناقشات	(٢٢)
الاهداف العامه والخاصه	(٤١)
العلاقات الانسانيه	(١٠٢)
التعليم الفردى	(٥٢)
العلاقات بين المعلم وذوى التلميذ	(٣٧)
العلاقات بين المعلم والتلميذ	(١٠٩)
طرح الاسئله والاجابة عنها	(٢٢)
تحسين المعلم لذاته	(١٠٨)
بناء الاختبارات	(٦)

الخ .... (١٥)

الثانى : نظام فهرسه على أساس سلوك المعلم أثناء عمله : ويتناول هذا التصنيف المجالات العامه لسلوك المعلم وعددها سبع ، وقد قسم كل مجال من المجالات السابقه الى فئات سلوك ضمن المجال الواحد . هذه المجالات هى :

أ — الكفايات المتعلقه بتقويم سلوك التلميذ .

ب — كفايات التخطيط للتعليم .

---

(15) Ibid., pp 311 — 397.

جـ — كفايات تنفيذ التعليم للتلاميذ .
د — كفايات أداء المعلم لواجباته الاداريه .
هـ — كفايات ذات صلة بالاتصال والتفاعل مع التلاميذ وأولياء الامور والمجتمع .
و — الكفايات المتصله بتطوير المعلم كمهاراته الذاتيه .
ز — الكفايات المتعلقة بتطوير ذات التلميذ .

وقد تم تقسيم كل مجال من المجالات السابقه الى فئات سلوك مختلفه ليتسنى ملاحظتها وقياسها . فمثلا :

فى مجال تنفيذ التعليم وحده حدد الفهرس المهارات التاليه :

— توفير الجو المناسب للتعليم .
— دفع التلاميذ وتعزيز تعلمهم ، وتوفير التغذية الراجعه (Feedback)
— قيادة المناقشات .
— تفريد التعليم .
— تقديم المعلومات واعطاء الارشادات .
— استخدام الادوات والوسائل السمعيه والبصريه . (١٥)

ويعتبر هذا الفهرس من الدراسات التى استفيذ منه فى تحديد الكفايات العامه فى هذا البحث .

وقد حدد نفس المركز سنة ١٩٧٥ حاجات المعلم المهنيه أثناء الخدمة سنوردها لاحقا .

---

(15) Ibid., pp. 239 — 310.

٨ — دراسة جارجيلو (Gargiulo) ١٩٧٤

قامت هذه الدراسة بتحديد مجالات الكفايات اللازمه لمعلمى المرحله الابتدائيه والتعليم الخاص ، والكفايات الفرعيه التى يشملها كل مجال ، ثم تلا ذلك تحديد مدى تمكن المعلمين من تلك الكفايات وذلك من أجل وضع خطه لتقويم المعلمين أثناء الخدمة. وقد تم وضع استبيان شمل ستا وعشرين كفايه ، وطلب من كل معلم تحديد الكفايات تبعا لحاجاته التدريسيه وذلك تمهيدا لتطويرها .

وقد توصلت الدراسة الى أن أكثر ما يحتاج اليه المعلمون فى تلك المرحلة من كفايات هو :

أ — كفايات تتعلق باثارة دافعية التلميذ .
ب — كفايات تتعلق بكيفية الاستفاده من الوسائل السمعيه والبصريه .
جـ — كفايات تتعلق بالقدره على حفظ النظام بالفصل .
د — كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على الانضباط الذاتى .
هـ — كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على ممارسة الانشطه الاجتماعيه بالمدرسه والمجتمع . (١٦)

ولقد أهملت هذه الدراسه الكفايات المتعلقه باعداد الدرس وتنفيذه وكذلك الكفايات المتعلقه بالتقويم على اعتبار أنه من المحتمل أن يكون المعلم مكتسبا لتلك الكفايات. وذلك لان هذه الدراسة كانت لتحديد مدى حاجة المعلم لكفايات محددة يحتاجها أثناء عملية التدريس.

---

(16) Gargiulo, Richard M. and Pigge, Fredl: Perceived Competencies of Elementary, and Special Education Teachers. The Journal of Educational Research, Vol. 72. No. 6, July - August 1979, pp. 331 — 343.

٩ — دراسة دنتون وآخرون (Denton, Et, Al.) ٧٤ — ١٩٧٥

أجريت هذه الدراسه فى ولاية تكساس باشراف " الرابطه الجنوبيه للمعاهد والجامعات والمجلس القومى للتربيه" بهدف التعرف على تصورات تلاميذ المرحله الثانويه لكفايات المعلمين وادائهم داخل الفصول ، وقد أعد لذلك استبيان مكون من خمس وخمسين فقرة ، وتم استخدام مقياس (ليكرت) " Likert " حيث أجاب التلاميذ على كل فقرة بمقياس من خمس مستويات تتراوح ما بين القبول والرفض ، وكان ذلك فى العام الدراسى ٧٤ — ١٩٧٥ واقتصر تطبيق الاستبيان على تلاميذ الفصول العليا بالمرحلة الثانوية ، وقد تم التوصل الى مجموعة من الكفايات الهامه اللازمه للمعلمين منها :

أ — استخدام أسلوب التفكير العلمى السليم .
ب — التسامح مع ضبط الفصل .
ج — استخدام التقنيات التربويه فى التدريس .
د — استخدام أساليب الاستقصاء وادواته .
هـ — مشاركة التلاميذ فى المناقشات .
و — العلاقات الانسانيه والثقة بالنفس . (١٧)

لقد أهملت كفايات اعداد الدروس وتنفيذها ، وكفايات التقويم ، فى هذه الدراسه الى جانب أن أخذ آراء الطلبه فقط فى تحديد الكفايات قد لا يكون كافيا اذ أن تحديد الكفايات يجب أن يشترك فيه مجموعة من المختصين فى التربيه ، ورأى الاباء ، والموجهين التربويين والنظار وغيرهم ممن له علاقة بعملية التدريس . (١)

---

(17) Denton, Jhon J. and others. " Pupil Perceptions of Student Teachers Competence" The Journal of Educational Research, Vol. 70 No. 4 (March / April 1977) pp. 180 — 184.

عن فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا ، مرجع سابق ص ٤١ .

(1) Edith West Competency - Based Teacher Education Interview - (op. cit.) p. 2.

١٠ – دراسة جامعة فلوريدا عام ١٩٧٥ :

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الجاده في تحديد الكفايات العامه وقد قام بها مركز التربيه فى جامعة " فلوريدا " حيث تم دراسة وتحديد حاجات المعلمين أثناء الخدمه.

وقد صنفت هذه الحاجات الى قائمتين الاولى هى حاجات مهنيه طويلة الامد ولقد سميت بحاجات الثلاث سنوات ، والثانيه هى حاجات مهنيه سنويه. (١٨)

ان أهم ما يلفت النظر فى هذه الحاجات المهنيه التى جاءت فى الدراسة على شكل مهارات عامه يجب أن يمتلكها المعلم ما يلى :

أ – تعاون مصادر متعددة على تحديد تلك الحاجات : المعلمون أنفسهم والموجهون والاداريون وخبراء ومربون.

ب – رتبت الحاجات حسب الاولويات ، ومدى حاجة المعلمين لها فى أثناء الخدمه ، وذلك بناء على استجابة المعلمين الى ثلاثة أسئلة هى :

- هل تعتقد بأنك بحاجة الى هذه المهاره ؟
- هل تمتلك الان هذه المهاره ؟
- هل تحتاج الى تدريب فى أثناء الخدمة على هذه المهاره. (١٩)

وفيما يلى المجالات التى اشتملت عليها كل قائمة ، وعدد المهارات الاساسية فى كل مجال :

---

(18) Leon Country Teacher Education Center, <u>Teacher Center Needs Assessment Package</u> (NAP), Vol., 1 and II (Tallahassee, Florida: Dec., 1975.

(١٩) توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، <u>مرجع سابق</u> ،ص ١٣٢ – ١٣٤.

المجـــــــــــال	عدد المهارات في قائمـة حاجات الثلاث سنوات	عدد المهـارات في قائمـة الحاجات السنويه
ـ مهارات التواصل مع الطلاب	١١	١٦
ـ مهارات تخطيط التعليم	١٣	١٢
ـ مهارات التواصل مع الزملاء وأولياء الامـور	٧	٨
ـ مهارات ادارة الاجراءات والانشطه في الصف	٧	٩
ـ متفرقـــات	٥	ـ
المجمـــوع	٥٢ مهاره	٥٣ مهاره

١١ ـ دليل تقويم كفاءة المعلم في جامعة " ستانفورد " ١٩٧٦ :

كان الهدف من تصميم هذا الدليل المساعدة على تحديد وتحسين الكفاءات اللازمه للتدريس التي تركز البرامج على تنميتها ، وتقويم مستويات الكفاءة ذاتيا باستخدام هذا الدليل ، أو من قبل المعلمين ذوى الخبرة أو المديرين الذين يشرفون على مراكز التدريب ، وقد تم التنسيق بين وظائف المعلم والكفاءات التي يجب عليه أن يظهرها ، ومقارنة أدائه بزملائـــه واستخدامه للتغذيه الراجعه . (٢٠)

(20) Norris, Rob, " An Examination of Schedules of Criteria Related to Teacher Competence" British Journal of Teacher Education Vol. 1, No. 1, January (1975). pp. 92 — 93.

وقد حدد الدليل سبع عشرة كفاءة عامة للمعلم تحت التدريب وضمنت فى بطاقة الملاحظه. وهذه الكفاءات هى :

وضوح الاهداف ، مناسبتها ، تنظيم الدروس ، اختيار المحتوى ، اختيار المواد ، بداية الدرس ، وضوح العرض ، سرعته ، اشتراك التلاميذ وانتباههم ، انهاء الدرس ، التوافق بين المعلم والتلاميذ ، اجراءات تقويم متعدده ، استخدام التقويم لتحسين التدريب والتعلم ، الاهتمام بالنمو والمعايير المهنيه ، كفاءة العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس ، الاهتمام بالبرنامج التربوى من جميع الجوانب ، المشاركه البناءه فى أمور المجتمع.

تعتبر الكفاءات الوارده فى هذه الدراسه من الكفايات المناسبه التى يمكن الاستفادة منها فى هذا البحث.

١٢ - دراسة كنيلى (Kennely) ١٩٧٧ :

هدف هذه الدراسه لوضع قائمة للكفايات التى تصف التدريس الناجح وقد قام الباحث بجمع الكفايات التى ترتبط بالتدريس الناجح من المراجع ، ثم استخدم استبيانا يتكون من مجموعة من العبارات كل عبارة منها تصف سلوكا تدريسيا معينا ، وقد تم توزيع الاستبيان على عينه عشوائيه مكونه من ٢٧٦ محكم تمثل نظار المدارس ، والرؤساء فى الهيئات التعليميه ، والمعلمين التربويين ، وقد تم تحليل اجابات ٢٣٥ من العينه (الذين استجابوا للاستبيان) . وحدد المدى الذى يقع فيه نجاح معلم الابتدائى والثانوى.

وكان من نتائج هذه الدراسه أن هناك خمسة عوامل تصاحب المعلم الناجح فى المرحلة الابتدائيه تتمثل فيما يلى :

أ - شخصيته المتميزه فى التعبير.
ب - اهتمامه بمهنته.
ج - الرغبه فى المعرفه.
د - القابليه للتدريس.
هـ - تخصيص وقت كاف لانجاز العمل.

أما بالنسبه لمعلم المرحله الثانويه فقد شملت القائمه الكفايات الاربعه الاولى السابقه وأضيفت " القيادة " ككفايه لازمه لمعلم هذه المرحله. (٢١)

لقد اعتمدت هذه الدراسه على مصادر متعدده فى تحديد الكفايات وهى المراجع ، والاستبيان الذى شمل نظار المدارس والرؤساء فى الهيئات التعليميه والمعلمين التربويين ، وهو أمر مناسب. لكن الكفايات المحدده سابقا لا تمثل كفايات بالمعنى المعروف كما أنها عامة ، وتهتم بالصفات الشخصيه للمعلم. وبالنواحى الانفعاليه أكثر من اهتمامها بالنواحى المعرفيه والادائيه.

١٣ - دراسة جيمس ويفاند (James Weigand) ١٩٧٧ :

قام " جيمس ويفاند " بمساعدة سبعة من المربين عام ١٩٧٧ بتحديد سبع كفايات أساسيه رأوا ان على المعلم الجيد أن يمتلكها ، وتتعلق هذه الكفيات بما يلى :

- تقدير مستويات التطور العقلى.
- أستخدام وسائل الدافعيه.
- صياغة الاهداف الادائيه وتطبيقها.
- اكتساب مهارة طرح الاسئله.
- اجراء التقويم الشخصى.
- القدره على اقامة علاقات مع الاخرين.

وقد استخدم الباحث طريقة التعلم البرنامجى مع المعلمين لاكسابهم

(21) Kennely, Gerard Joseph. "Competencies of Successful Teacher as Perceived by School Administration in Connecticut and Teacher Educators at the University of Connecticut," Ph. D. The University of Connecticut, 1977, Dissertation Abstract International, 1978, Vol. 39, No. 10, p. 6070 — A.

هذه الكفايات المعرفيه الواجب توافرها لدى المعلم ، كذلك نرى أن الكفاية الاولى ، وهى تقدير مستويات التطور العقلى من الكفايات التى يصعب على المدرس العادى أداؤها . (٢٢)

ثانيا : على المستوى العربى :

بالنسبه للدراسات التى أجريت فى مجال تحديد الكفايات على المستوى العربى نلاحظ حداثتها اذ نجد أن ما عثرنا عليه فى هذا المجال ابتدأ من عام ١٩٧٧.

١ — بحث أحمد الخطيب (١٩٧٧) :

قدم أحمد الخطيب سنة ١٩٧٧ بحثا للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة " الينوى" فى تحديد بعض الكفاءات المطلوبه لبرامج اعداد وتطوير المعلم فى الاردن. (٢٣) ثم قدم هذا البحث فى الحلقه الدراسيه الخاصه باعداد المعلم العربى المنعقده فى مسقط عام ١٩٧٩. (٢٤)

---

(22) Weignad, James. Implementing Teacher Competencies Positive Approaches to Personalizing Education (Englewood Cliffs, New Jersey 07632: Prentice Hall Inc. 1977).

مستخلص من :
توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، مرجع سابق ، ص ١١٥.

(23) Al- Khateeb, Ahmad. The Development of Guidelines for the Teacher Education Program in Jordan (Ph. D. Dissertation, Illinois State University, 1977).

(٢٤) أحمد الخطيب : محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبه للمعلم العربى فى اطار حركة تربية المعلمين القائمه على الكفايات (الحلقه الدراسيه متطلبات استراتيجيه التربيه فى اعداد المعلم العربى الجديد المنعقده فى مسقط بعمان فى الفتره من ٢/٢٤ — ١٩٧٩/٣/١ ، ص ص ١٦ — ٢٣.

ولقد اعتمد فى اختيـار تلك الكفاءات على عدد من المصادر الاجنبيـه التى عالجت هذا الموضوع. وتناولت دراسـته برامج كلية التربيه بالجامعـه الاردنيه ، بهدف تعريف مدى قدرة تلك البرامج على سد الحاجات المهنيـه للمعلمين ، والوصول منها الى مقترحات غايتها تطوير تلك البرامج. لذلك قام بدراسة تحليليه مقارنه لتصورات أعضاء هيئة التدريس ، والخريجيـن ، والطلاب فيما يتصل بالكفاءات التعليميه التـى يحتاج اليها معلم المرحلـة الثانويه ، واستند فى ذلك علـى الفلسفه الاساسيه التى قامت عليها حركـة اعداد المعلمين على أساس مفهوم الكفاءات. وأعد استبيانا خاصا لجمـع المعلومات اللازمه للدراسه اشتملت على بعض الكفاءات اللازمه للمعلم والـتى صنفت الى ثمان كفاءات رئيسـه عرضت على عينة الدراسه وهم ثلاث عشـر عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربيه بالجامعه الاردنيه ، وتسـعة وستون خريجا من خريجى كلية التربيه الذين مارسوا التدريس ، وثمانية وثمانون طالبا من طلاب الكليه قيد الاعداد. وقد استخدم مقياس ليكوت (Likert) ولقد توصل الى الكفات التاليه :

- التخطيط ويحتوى على ثلاث عشرة كفايه فرعيه.
- استثارة الدافعيه واشتملت على تسع كفايات فرعيه.
- عرض الدرس واشتملت على ثلاث عشرة كفاية فرعيه.
- الاسئله واشتملت على أربع عشرة كفاية فرعيه.
- تفريد التعليم واشتملت على تسع كفايات فرعيه.
- استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه واشتملت على ثمان كفايات فرعيه.
- ادارة الصفوف وحفظ النظام واشتملت على ثمان كفايات فرعيه.
- التقويم واشتملت على ثلاث عشره كفايه فرعيه.

وبعد تحليل المعلومات التى حصل عليها توصل لنتيجتين :

أ ـ لا تحظى الكفايات التعليميه الرئيسيه التى شملتها الدراسـة بالاهتمام الذى تستحقه بوصفها كفايات تعليميه أساسيه فـى برنامج كلية التربيه بالجامعه الاردنيـه.

ب — هناك اتفاق على أولوية الكفايات التعليميه الوارده فى الاستبيان وعلى ضرورة تضمينها فى برنامج تربية المعلمين فى الاردن.

نلاحظ أن هذه الدراسه قد ركزت على الكفايات التعليميه التى يحتاج اليها المعلم فى تفاعله الصفى مع الطلاب بعيدا عن أية كفايات تتصل بالواجبات الاداريه للمعلم أو بعلاقاته الانسانيه أو الجانب الوجدانى من شخصيته. وكانت العينه التى أجابت عن الاستبيان عينه مناسبه وجيده على أساس أنها شملت أعضاء هيئة التدريس ، والخريجين ، والطلاب ، كذلك اتخذ من الاطار النظرى لحركة تربية المعلمين القائمه على أساس الكفايات اطارا مرجعيا تستند اليه الدراسه.

٢ — تنمية كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى فى اطار استراتيجية تطوير التربيه العربيه عام ١٩٧٩ :

نظمت المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم فى ١ مارس (١٩٧٩) فى مسقط حلقة دراسه حول متطلبات استراتيجية التربيه فى اعداد المعلم العربى وقد قدم لطفى سوريال ورقة عمل الى تلك الحلقة وعرض فيها كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى مصنفةفى مجالات ثلاثه :

أ — مجال تنمية المعلم العربى لكفايات التربيه المستديمه لدى طلابه ، وقد اشتمل على اثنين عشرة كفايه.

ب — مجال تنمية المعلم العربى لكفايات التربيه المستديمه للمجتمع ، وقد اشتمل على ثمانى كفايات.

ج — مجال تنمية المعلم العربى لكفايات التربيه المستديمه لنفسه ، وقد اشتمل على ثمانى كفايات.

ولقد تبنى المفهوم الواسع للكفاية فلم يقصره على الكفايات الادائيه ، بل تعداه للكفايات المعرفيه (Cognitive) ، والكفايات الوجدانيه

(Affective) ، بما تنطوى عليه من قناعات وقيم ومواقف ، كما أن هذا المفهوم تعدى الكفايات التدريسيه (Teaching Competencies) ليشمل بصورة أوسع الكفايات المهنيه (Professional Competencies)..

عرض لطفى سوريال كفاياته على شكل كفايات مركبه أى لم تحدد سلوكيا ويمكن أن تحلل الواحدة منها الى عدد من الكفايات السلوكيه. كما ارتبطت الثمانى والعشرون كفايه بالمجالات الثلاثه العريضه لمسئوليات معلم التربيه المستديمه نحو طلابه ، ونحو مجتمعه ، ونحو ذاته. وقد تم التوصل اليها من خلال النظر فى متطلبات قيام المعلم بمسئولياته فى كل من تلك المجالات ، مع الاسترشاد فى ذلك بنظرة استراتيجية تطوير التربيه العربيه الى التربيه المستديمه ، ودور المعلم فيها. (٢٥)

٣ — **دراسة توفيق أحمد يوسف مرعى.** (٢٦)

قام توفيق أحمد يوسف بوضع قائمة الكفايات التعليميه الادائيه الاساسيه اللازم توافرها لدى معلم المرحلة الابتدائيه فى الاردن معتمدا على ما سبقه من دراسات فى هذا المجال ، وانتهى الى وضع قائمة شملت ست مجالات رئيسيه يحتوى كل مجال على عدد من الفئات التى تتفرع هى الاخرى الى عدد من الكفايات الادائيه. وقد جاءت المجالات الستة كالاتى :

أ — التخطيط للتعليم ، ويحتوى على فئتين رئيسيتين تحتوى الاولى على خمس كفايات وتحتوى الثانيه على ثلاث كفايات.

---

(٢٥) لطفى سوريال ، تنمية كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى فى اطار استراتيجية تطوير التربيه العربيه ، مرجع سابق.
مستخلص من :
توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، مرجع سابق ، ص ١٣٨

(٢٦) توفيق أحمد يوسف مرعى : الكفايات الادائيه الاساسيه عند معلم المدرسه الابتدائيه فى الاردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها (رسالة دكتوراه ، كلية التربيه بجامعة عين شمس ، ١٩٨١).

ب — مراعاة بنية المادة الدراسيه أثناء عملية التعليم وتحتوى على فئتين رئيسيتين تحتوى كل منهما على ست كفايات ادائيه.

جـ — اختيار الانشطه التعليميه وتحتوى على خمس فئات رئيسيه بمجموع أربع وعشرين كفاية أداء.

د — اجراء التقويم ويحتوى على فئتين رئيسيتين تحتوى الاولى على احدى عشرة كفاية أداء والثانيه على خمس.

هـ — تحقيق ذات المعلم ، ويحتوى على ثلاث فئات رئيسيه وأربع عشرة كفاية أداء.

و — تحقيق أهداف التربيه بالنسبة للمتعلمين ويحتوى على ثلاث فئات رئيسيه بمجموع احدى عشرة كفاية أداء.

٤ — دراسة كلية التربيه : (٢٧)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الصورة الحاليه لمستويات معلمى المرحله الاولى من حيث الكفايات التدريسيه الاساسيه والمفترض أن يكون المعلم متمكنا منها ، وذلك فى محاولة للوصول الى نواحى القوة والضعف فيها تمهيدا لوضع تصور لكيفية رفع مستوياتها ، كما هدفت الى تعرف بعض الاوضاع الاجتماعيه والاقتصاديه للمعلم الحالى .

وقد اعتمدت الدراسة على عدة مصادر فى تحديد الكفايات اللازمة لمعلمى هذه المرحلة وهى :

أ — المبادىء الاساسيه التى تقوم عليها عملية اعداد معلم المرحلة الاولى فى مصر وما ترمى الى تحقيقه من أهداف.

ب — الدراسات والبحوث السابقه والتى توصلت الى قوائم الكفايات.

جـ — خبرة فريق البحث فى مجال اعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة فى تحليل المهام التعليميه التى يقوم بها المعلم .

---

(٢٧) كلية التربيه : مستوى معلم المرحله الاولى (بمصر) ، القاهره ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢.

د — آراء بعض المحكمين والخبراء من رجال التربية والعاملين في مجال المرحلة الاولى من وزارة التربية والتعليم ٠

تم تصنيف الكفايات في تسعة مجالات أساسية هي :

- اعداد الدروس والتخطيط له ٠
- تحقيق الاهداف ٠
- عملية التدريس ٠
- المادة العلمية والوسائل التعليمية والانشطة ٠
- التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل ٠
- عملية التقويم ٠
- انتظام المعلم ٠
- العلاقات مع الاخرين ٠
- الاعداد لحل مشكلات البيئة ٠

ويتضمن كل مجال مجموعة من الكفايات الفرعية المتعلقة به ٠

استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة أداء المعلم ، استبيان موجهي المرحلة الاولى بطاقة دراسة الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم ٠

وكان اهم ما توصلت اليه هذه الدراسة بخصوص الكفاءات التدريسية ان التأهيل بصورته — الحالية ليس له تأثير يذكر في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الاولى حيث لم توجد فروق بين المؤهلين وغير المؤهلين في نسب توفر الكفايات عند كل من الفريقين ٠

وتعتبر تلك الدراسة من الدراسات الجيدة التي يمكن أن يستفيد منها هذا البحث ٠

وهكذا فقد تبين من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة في مجال تحديد الكفايات العامة للمدرس على المستويين الاجنبي والعربي أن :

١ — بعض البحوث ركزت على جانب واحد من الكفايات ككتابات المجال المعرفي وأهملت باقي الكفايات الادائية والوجدانية ٠ وبعضها حدد الكفايات بشكل عام وغير سلوكي ٠

كذلك نجد بعض الابحاث اهتمت بالنواحي الشخصية وأهملت النواحي الهامة فيه مثل عرض الدرس ، وطريقة التدريس ، وعرض الوسائل التعليمية ، والتقويم ٠

٢ — استخدمت كل دراسة مفاهيم خاصة بها مثل المهارات ، والاداءات والاهداف السلوكية ، والحاجات ، والمهام التعليمية ، والانشطة وغيرها ٠

وهذا الاختلاف يسبب بعض الاشكال للباحثين. مع أنه اختلاف فى الوسائل والتسميات فقط والهدف النهائى واحد.

٣ — بعضها حددت كفايات عامه يصعب على المعلم العادى القيام بها مثل تقدير المستويات العقليه لان ذلك يحتاج لمعرفة ومهارة وأدوات كما سبق أن ذكرنا.

٤ — تناولت معظم الدراسات والبحوث الانفة الذكر معلمى المدرسه الابتدائيه ولم نجد دراسه واحده حول معلمى المرحله المتوسطه ، وفى السعوديه لم تجر أية أبحاث حول الكفايات العامه لاية مرحلة من المراحل سواء الابتدائيه أو المتوسطه أو الثانويه. لذا نرى أهمية تحديد الكفايات للمدرس عامة فى المرحله المتوسطه فى المملكه العربيه السعوديه.

٥ — ان معظم الدراسات والبحوث حول كفايات المعلم أمثال فهرس فلوريدا ، ودليل تقويم كفاءة المعلم فى جامعة " ستانفورد " وغيرها كانت نتيجة لجهود جماعيه اشترك فيها من هم على مستوى جامعات أو مراكز بحوث وأسهم فيها عدد من التربويين والخبراء والعلماء المختصين واستغرقت وقتا غير قصير.

٦ — يعتبر فهرس فلوريدا للكفايات أكثر شمولا وتحديدا من أغلب البحوث والدراسات وقوائمها اذ أنه اشتمل على كل ما ورد فى معظم هذه الدراسات والبحوث.

٧ — أفادت الباحثه من هذه البحوث فى تحديد الكفايات العامه للمدرس فى المملكه العربيه السعوديه. وكذلك استفادت منها فى تصميم بطاقة الملاحظه التى استخدمت فى تقويم كفايات مدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطه بالمملكه العربيه السعوديه.

٨ — الابحاث والدراسات العربيه كانت حديثه فى هذا المجال مع أن هذا الاتجاه طبق فى الدول المتقدمه من أواخر الستينات.

دراسات تتصل بتحديد الكفايات التدريسيه اللازمه لمدرسى المواد الاجتماعيـه .

سوف نقوم بعرض الدراسات والبحوث التى تتعلق بتحديد الكفايات التدريسيه اللازمه لمدرسى المواد الاجتماعيه مع أن هذا البحث يتعلق بمادة التاريخ فقط والسبب فى ذلك أن الباحثه لم تجد أية دراسه على المستويين الاجنبى والعربى تتعلق بتحديد الكفايات اللازمه لمدرسى التاريخ .

أولا : الدراسات الاجنبيـه :

١ — تقرير ولاية نيويورك لمعلمى المواد الاجتماعيه ١٩٧٤ :

أعدت هيئة اعداد المعلمين فى المجلس الحكومى بولاية نيويورك لمعلمى المواد الاجتماعيه عام ١٩٧٤ تقريرا هدف لوضع قائمة مقترحه للكفايات اللازمه لتأهيل المعلمين . وقد قسمت الكفاءات التعليميه فى هذا التقرير الى أربعة مجالات كبرى هى : المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات ، والنواحى الشخصيه . وقد تفرع عن كل مجال مجموعة من الكفايات الفرعيه التى تخـدم تدريس المواد الاجتماعيه ، وقد كانت هذه القائمه الشامله واضحه فى عـرض المبادئ والنماذج والاستراتيجيات اللازمه لتدريس المواد الاجتماعيه الحديثه ، وتم التركيز على بعض الكفاءات التاليه :

- تخطيط الدروس وتنظيمها .
- استخدام الاستقصاء فى التدريس .
- اختيار الاهداف التعليميه والعمل على تحقيقها .
- استخدام أساليب المحاكاه وتمثيل الادوار .
- استخدام الالعاب الاكاديميه كأنشطة داخل الفصل . (٢٨)

ويمكن اعتبار أغلب الكفايات السابقه هامه أيضا لتدريس مادة التاريخ .

---

(28) New York State Council for the Social Studies, suggested Criteria for Certification of Social Studies Teacher, (U.S. Educational Resources Information Center , ERIC Document, 1974) p. 1 — 11 .

٢ — **دراسة كاركنل** (Cracknell) ١٩٧٤ :

أجريت هذه الدراسه المسحيه فى بيكسلى (Bexley) وكنت (Kent) فى المملكه المتحده عام ١٩٧٤. هدفهذا البحث التعرف على أكثر كفاءات تدريس الجغرافيا استخداما فى المدارس المتوسطه (Junior School). ولقد تركزت تلك الدراسه على الكفايات ذات الصله بطبيعة مادة الجغرافيا المدرسيه ، وشملت مائتين وخمس عشرة مدرسة متوسطه.

أعد الباحث استبيانا اشتمل على سبع وثلاثين كفاءة هامه لمادة الجغرافيا. وقد سئل المعلمون فى نهايتها عن تحديد أى من هذه الكفاءات السبع التاليه تستعمل بانتظام فى تدريس الجغرافيا :

أ — استخدام الصور الفوتوغرافيه.
ب — استعمال الكتاب المدرسى المقرر.
جـ — استعمال الافلام والشرائح.
د — قراءة فقرات من كتب الرحلات.
هـ — استعمال نماذج الصخور والمواد الاوليه.
و — استعمال العينات.
ز — استعمال الالعاب الاكاديميه الجغرافيه.

وقد تبين من نتائج الاستبيان أن معظم المعلمين استخدموا أكثر من كفاءة من الكفاءات السابقه المذكوره وأن نسبة ١٦ ٠/٠ منهم فقط لم يستخدموا أية كفاءة من الكفاءات المدرجه سابقا ، وأن أكثر كفاءتين مستخدمتين كانتا الصور الفوتوغرافيه استعملها حوالى ٨٥ ٠/٠ من المعلمين وشرائح الافلام استعملها ٦٧ ٠/٠ منهم. (٢٩)

---

(29) Carcknell, J.R. " Geography in Junior Schools" Geography Journal of the Geographical Association, Vol. 61, Part 3, No.272, July, 1976. pp. 150 — 156.

ونستطيع أن نستفيد فى بحثنا من أغلب الكفايات السابقه مثل : كفايات استخدام الصور الفوتوغرافيه ، والكتاب المدرسى المقرر ، والافلام والشرائح ، وقراءة فقرات من كتب الرحلات اذ أن جميعها من الوسائل المعينه فى دراسة التاريخ .

٣ — **بحث ماري ستيوارت** (Stewart, M.) ١٩٧٦ :

يهدف هذا البحث لمعرفة الفروق بين آراء أربع فئات ممن لهم علاقة بالتدريس فى بعض الكفايات المختاره لمعلمى المواد الاجتماعيه بالمرحله الثانويه ، وهذه الفئات هى :

أ — معلموا المواد الاجتماعيه فى المرحله الثانويه .
ب — نظار المدارس الثانويه .
ج — المشرفون الفنيون للمواد الاجتماعيه بالمدارس الثانويه .
د — أساتذة الوسائل التعليميه وطرق التدريس فى الكليات التربويه .

وقد صممت الدراسة للاجابة على الاسئلة التاليه :

أ — ماالفروق الموجوده بين الفئات الاربع فى ادراكهم لاهمية كفايات تدريس المواد الاجتماعيه .

ب — أى كفايات تدريس المواد الاجتماعيه تعتبر أكثر أهمية من غيرها ؟ .

وقد توصلت الباحثه الى مجموعة من الكفايات الاساسيه هى :

— استخدام أساليب الاستقصاء الجغرافى .
— استخدام المفاهيم والتصميمات فى تدريس الجغرافيا .
— اكتساب الاتجاهات والقيم .
— استخدام أساليب المحاكاة وتمثيل الدور .
— اعداد الوسائل التعليميه واستخدامها .
— العلاقات الانسانيه فى تدريس الجغرافيا .

وتفرع عن تلك الكفايات الرئيسيه كفايات فرعية بلغ عددها تسعا وسبعين كفايه ضمنت فى بطاقة ملاحظه رتبت بشكل متدرج لتحديد مستوى الكفايه بشكل دقيق وذلك لاستخدامها فى تقويم مستويات الكفايه المطلوبه لمعلمى المـواد الاجتماعيه فى المرحلة الثانويه. (٣٠)

مع أن هذا البحث يدور حول تقويم وتحديد كفايات المواد الاجتماعيه فى المدارس الثانويه ، الا أن الباحثه أولت اهتمامها بمادة الجغرافيا وخصصت لها ثلاث كفايات رئيسيه. ونحن نستطيع الاستفادة من تلك الكفايات المستنتجه السابقه فى بحثنـا مثل استخدام المفاهيم ، واكتساب الاتجاهات والقيم ، واستخدام أساليب المحاكاة وتمثيل الدور ، واعداد الوسائل التعليميـــه واستخدامها .

٤ — **مسح كفايات التعليم فى المواد الاجتماعيه ١٩٧٧ :**

هدف هذه الدراسه اصدار دليل عام لتدريب معلمى المواد الاجتماعيـه أثناء الخدمه من خلال حلقات دراسيه حضرها خبراء وموجهون ومعلمون ، ولقد أصدر هذه الدراسه مجلس المواد الاجتماعية فى "بنسلفانيا" بالولايات المتحده الامريكيه عام ١٩٧٧.

تم التوصل من خلال هذه الدراسه الى سبع وأربعين كفايه فرعية صنفت الى أربعة أقسام هى :

أ — الكفايات المرتبطه بالمجال المعرفى.

ب — الكفايات المتعلقه بالمهارات.

---

(30) Stewart, M.M. "The Percived Importance of Selected Teaching Competencies for Secondary Social Studies Teachers" (Ph. D. Dissertation, Missouri University, Education Curriculum and Instruction, University Microflim International (1976).

جـ ـ الكفايات المتعلقه بالاتجاهات والقيم .
د ـ الكفايات الذاتيه والمهنيه. (٣١)

وتقدم هذه الكفايات الرئيسيه بتفرعاتها منهجا جديدا فى تقسيم الكفايات حيث نجد أن جميع الدراسات السابقه قد تعرضت لمجال أو مجالين من المجالات الاربعه السابقه. ويتوقع الاستفادة من هذه الدراسه فى مساعدة معلمى المواد الاجتماعيه فى ميدان عملهم سواء قبل الخدمه أو أثناءها .

٥ ـ **بحث كونومى شارون** (Koonme Charoon) ١٩٧٧:

قدم كونومى شارون عام ١٩٧٧ بحثا للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة " أوهايو" وقد قارن فى هذه الدراسه بين كفايات معلمى المواد الاجتماعيه بالمرحله الثانويه فى الولايات المتحده وتايلاند . (٣٢)

هدف هذه الدراسه التعرف على هذه الكفايات وتحديدها . وقد قام من أجل ذلك بدراسات مسحيه ميدانيه توصل من خلالها الى تحديد بعض الكفايات فيما يلى :

---

(31) An Inventory of Teaching Competencies in the Social Studies: Social Studies Teaching Competencies, Developed through workshops sponsored by the Pensylvania Council for the social studies, (Educational Resources Information Center, ERIC Document, 1977).

(32) Charoom, Koonmee,. A Comparative Study of the Competencies of Prospective Secondary Social Studies Teacher in the United States . . and Thailand, (Ph. D. Dissertation, Ohio University Education Curriculum and Instruction (1977).

مستخلص من :

فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفايات الجغرافيا ، مرجع سابق، ص٤٦

أ - كفايات معلمى المواد الاجتماعية بالمرحله الثانويه فى تايلاند : أن يكون المعلم محبا للاستطلاع ، وأن يساهم فى اعداد المواطن الصالح وأن يكون مثلا جيدا للتلاميذ ، اخلاقيا حنونا مؤدبا وكريما ، مستعدا لمساعدة التلاميذ ، مشاركا فى انشطة المجتمع ، صبورا لديه القدرة على التحكم فى عقله وسلوكه ، قادرا على تقويم ذاته ، متفهما لفلسفة الحياة وأهداف التربيه وغير ذلك .

ب - كفايات معلمى المواد الاجتماعيه فى الولايات المتحده الامريكيه : تم تقسيمها الى فئات أربع كما يلى :

- كفايات شخصيه .
- كفايات عامه .
- كفايات التخصص الاكاديمى ، الالمام بالمفاهيم والتعميمات فى المواد الاجتماعيه ، القدره على استخدام أساليب الاستقصاء القدره على الوصول الى مصادر المعرفه ، تقويم الذات ، القدره على التحليل ، والنقد والتوضيح ، فهم مبادئ وعمليات النظم الاقتصاديه فى العالم ، التمسك بطريقة البحث العلمى فى المواد الاجتماعيه .
- كفايات التخصص المهنى : القدره على التطوير والاستفادة من مختلف طرق تدريس المواد الاجتماعيه ، مسايرة التلاميذ ، المشاركه فى تطوير المناهج ، الدراية بنظرية التعلم وتطبيقها .

وقد توصل الباحث الى النتائج التاليه :

ان معلمى المواد الاجتماعية بحاجة الى خلفية تربويه عامه وعريضه تشتمل على الفلسفه والادب ، ومهارات الاتصال ، وقد ركزت الكتابات الامريكيه على الاهداف السلوكيه وكفايات الاداء فى المجالات الاكاديميه التخصصيه والمهنيه بينما ركزت الكفايات التايلانديه فقط على الصفات الشخصيه المطلوبه من المعلم ، بينما يحتاج معلم المواد الاجتماعيه الكفء كفايات معرفيه وأدائية ووجدانيه .

وأما بالنسبة للكفايات المحددة في الولايات المتحده الامريكيه فيمكن الاستفادة منها في هذا البحث خاصة كفايات مجال التخصص الاكاديمي والمهني .

٦ — **بحث مارتا هندرسون** (Henderson, M.) ١٩٧٨ :

قدمت مارتا هندرسون سنة ١٩٧٨ بحثا للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة اركنساس ، وكان موضوعه " تعليم الكفايات ودور معلمي المواد الاجتماعيه المعاونين " (٣٣)

وكان هدف هذه الدراسه اعداد قائمة بالكفايات واستخدامها في تقويم معلمي المواد الاجتماعيه في المرحله الثانويه ، ولذلك أعدت الباحثه استبيانا ضمنته قائمة الكفايات المعدة ، وأرسلته الى جميع أساتذة جامعة " لويزيانا الشماليه" ، الذين يشاركون في اعداد وتدريب معلمي المواد الاجتماعيه ، وقامت بتسجيل الاستجابات ، وتحديد الكفايات المرغوب توافرها في معلم المواد الاجتماعيه . كما أرسلت استبيانا آخر لمعلمي المواد الاجتماعيه تم تصميمه لتقويم كفاءات تدريس المواد الاجتماعيه . ولقد توصلت الباحثه من خلال هذين الاستبيانين الى أن كافة المعلمين قد عبروا عن اهتمامهم وحاجاتهم الى تحسين كفايات التدريس وتحديث معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم فيها . كذلك توصلت الى اعداد قائمة بالكفايات التعليميه اللازمه لتقويم معلمي المواد الاجتماعيه وقسمتها الى ثلاثة أقسام رئيسيه هي : المعرفه ، والمهارات والاتجاهات . واشتملت هذه الاقسام الرئيسيه على ثلاث وخمسين كفايه فرعيه نذكر منها الاهم بالنسبة لهذا البحث :

أ — المعرفة : وتشمل ست عشرة كفايه فرعيه منها :

— معرفة البناء الاساسي لفروع المواد الاجتماعيه .

---

(33) Henderson. Martha Vienes, " Teaching Competencies and Social Studies Cooperating Teachers," Ph. D. Dissertation " (Arkansas University, Microfilm International, 1978),.

- امكانية تحديد المفاهيم الرئيسيه لفروع المواد الاجتماعيه.
- معرفة الاهداف التربويه للمواد الاجتماعيه.
- تمييز الاهداف التعليميه وصياغتها بمصطلحات سلوكيه.
- معرفة المزايا الرئيسيه لمنهج المواد الاجتماعيه.

ب — المهــارات : وتشتمل على عشرين كفايه فرعيه منها :

- تخطيط الدروس وتنفيذها مستفيدا من الحقائق والمفاهيم والتعميمات فى المواد الاجتماعيه.
- تدريس المواد الاجتماعيه بطريقة متكامله.
- استعمال اسئله ذات مستويات معرفيه مختلفه.
- استعمال المواد الاوليه فى اعداد الوسائل التعليميه.

جـ — الاتجاهات : وتشمل على ثلاث عشرة كفايه منها :

- ادارة مناقشة حقيقيه ومفتوحه للقضايا والقيم.
- ابراز أهمية التعاون بين الدول المتقدمه والدول المتخلفه.

وتعتبر هذه الدراسه من الدراسات التى استفادت منها الباحثه فى تحديد الكفايات اللازمه لمدرسة التاريخ.

٧ — قام " جريفز" (N. Graves) عام ١٩٧٨ (٣٤) بدراسة أعد فيها قائمة لتقويم كفايات معلمى الجغرافيا داخل الفصول لاستخدامها فى التدريب أثناء الخدمة وقبلها. ولتحقيق ذلك استخدام أسلوب التغذيه الراجعه ، والتدريب على التدريس، وقد اشتملت القائمه على ثلاث عشرة كفايه هى :

- تخطيط العمل وتنظيم الافكار.

---

(34) Graves, N.J. Changes in Atitude towards the Training of Teachers of Geography. " Geography, Journal of Geographical Association Vol. 63, part 1, N. 279. (April 1978) p. 81.

- تنفيذ الخطـه.
- مرونة المعلم وتكيفه مع المواقف.
- أصالة أفكار المعلم.
- استجابة التلاميذ لمبادرات المعلم.
- تخطيط الدروس الجغرافيه التى يقوم بها المعلم.
- درجة ضبط النفس.
- مدى ايجابية التلميذ والمعلم.
- متابعة سلوك التلاميذ فى الفصل.
- الوعى بطبيعة الجغرافيا المدرسيه.
- التأكد من مدى فهم التلاميذ.
- أساليب توجيه الاسئله واللغه المستعمله.
- الانتباه للاوضاع الماديه لحجرة الدراسه.

ونحن نجد أن أغلب تلك الكفايات كفاية عامه، وهى غالبا لا تتعدى المجالين المعرفى والوجدانى. أما الجانب الادائى أو المهارى فلم يكـن له نصيب من الكفايات.

ثانيا : الدراسـات العربيـه :

١ — دراسـة فارعه حسن ١٩٨٠ :

قدم هذا البحث عام ١٩٨٠ للحصول على درجة الدكتوراه من كلية التربيه بجامعة عين شمس، عنوانه : " تقويم مهارات استخدام الخرائـط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربيه بجامعة عين شمس" (٣٥) وقد قامت بتحديد المهارات اللازمه لمعلم الجغرافيا فى مجال اسـتخدام

---

(٣٥) فارعه حسن محمد : تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طـلاب شعبة الجـغرافيا بكلية التربيه ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربيـــه ، جامعة عين شمس ١٩٨٠

الخرائط وتقويمها ، وأعدت لذلك قائمة مهارات لاستخدام الخرائط فى تدريس الجغرافيا ، وبطاقة لتقويم مهارات طلاب السنه الرابعة بقسم الجغرافيا وقد تحددت مشكلة البحث فى معرفة مدى تمكن الطلاب من مهارات استخدام الخرائط وفى مدى توافر تلك المهارات لديهم من حيث مستوى الاداء ، والفروق فى الاداء بين البنين والبنات ، والعلاقة بين أداء الطالب فى الفصل وفهمه لمهارات استخدام الخريطه كما بينها الاختبار المعد لذلك . وقد توصلت الباحثه من خلال السير فى بحثها الى قائمة مبدئيه تفصيليه بمهارات استخدام الخرائط فى التدريس ، وهى المهارات التى يجب أن يتمكن منها معلم الجغرافيا فى مراحل التعليم العام ، وبعد ذلك تم بناء ثلاث بطاقات لملاحظة أداء المعلم فى استخدام الخرائط فى أثناء التدريس ، وبناء اختبار فى فهم الخريطه .

وقد توصلت الباحثه الى أن المهارات الرئيسيه لاستخدام الخرائط فى تدريس الجغرافيا ست مهارات هى : اختيار الخريطه ، وعرضها ، وفهمها ، واستخدامها فى التقويم ، وصياغة الخريطه ، وتوجيهها .
ويندرج تحت كل مهاره من هذه المهارات الرئيسيه مهارات فرعيه وهذه المهارات متداخله يمارس المعلم بعضها خارج الفصل ، وبعضها داخل الفصل .

وبما أننا فى تدريس التاريخ نعتمد اعتمادا كبيرا على الخرائط أثناء شرح الدرس لذا كان هذا البحث ذا فائدة فى مجال استخدام الخريطه وتحديد الكفايات الخاصة بذلك .

٢ — بحث الفرا [٣] ١٩٨٢ :

استهدفت هذه الدراسه وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس مادة الجغرافيا لدى معلمى المرحله الثانويه ، وذلك بتحديد الكفايات التعليميه

---

(٣) فاروق حمدى الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحله الثانويه بالكويت ، مرجع سابق .

اللازمه لهذا المعلم ومدى تمكنه منها ، وكيفية تلافى نواحى القصور فى هذه الكفايات ، ولقد استعان بالمنهج الوصفى والتجريبى ، وقد تم تحديد الكفايات بناء على المصادر الاتيه :

أ - دراسة البحوث السابقه والقوائم التى أعدتها مراكز البحوث العربيه والاجنبيه.

ب - من خلال دراسة علم الجغرافيا وعلاقته بكفايات تدريسها .

جـ - من تحليل مقررات الجغرافيا وطرق تدريسها بأقسام الجغرافيا بكليتى التربيه بالكويت وعين شمس.

د - ملاحظة بعض معلمى الجغرافيا الاكفاء .

وقد توصلت الدراسة اعتمادا على المصادر السابقه الى قائمة مقننه لتصنيف الكفايات الخاصة بمعلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانويه حيث اشتملت على ست كفايات رئيسية يتفرع منها مجموعة من الكفايات التى توصلت اليها الدراسة وهذه الكفايات هى :

- تدريس بعض المبادىء الجغرافيه.
- تدريس بعض المفاهيم الجغرافيه.
- استخدام أدوات الاستقصاء الجغرافى.
- تحليل بعض الانماط المكانيه.
- تفسير بعض العلاقات المكانيه.
- تقويم جوانب التعليم فى الجغرافيا. .

كما تم عمل بطاقة ملاحظه بناء على قائمة الكفايات التى توصلت اليها الدراسه ، وبعد تحديد أفراد العينه اشترك كل من الموجهين الفنيين والمعلمين الاوائل ، والباحث فى ملاحظة أفراد العينه البالغ عددها ٣٩ معلما .

ومع أن هذه الدراسه تهتم بمادة الجغرافيا ، ومرحلة مختلفه عـــن المرحلة التى يهدف الى دراستها هذا البحث ، الا أنها كانت من البحــوث الهامه التى أمكن الاستفادة منها .

وهكذا فقد تبين من العرض السابق لبحوث ودراسات هذا المجال الخاص بتحديد الكفايات اللازمه لمعلمى المواد الاجتماعيــه ، أن بعض تلك البحــوث والدراســـات اهتمت بالمواد الاجتماعيه ككل ، وبعضهــا كان خاصــا بمادة الجغرافيا ، ومع ذلك فقد أفادت الباحثه من هذه المجموعة من البحوث ودرســت القوائم التى أســفرت عنهـــا ، وذلك بهدف تحديد الكفايات الخاصة لمادة التــاريخ ، كما اســتفادت منها فى تصميــم بطاقة الملاحظــه لتقويم الكفايــات اللازمه لمعلمات التــاريخ بالمرحلة الاعداديـــــــه بالمملكه العربيه الســعوديه .

مراجع الفصل الثالـــث

1- Edith West: Competency - Based Teacher Education Interview Office of Education (D.H.E.W.), Washington, D.C. (1975).

2- Cooper, James, M., Microteaching: Forerunner To Competency Based Teacher Education, British Journal of Teacher Education, Vol. 6. No. 1 (May 1980).

٣ – فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلـــم المرحله الثانويه بالكويت (دكتوراه غير منشوره) ، كلية التربيه جامعة عيـــن شمس ، ١٩٨٢ .

4- The Teacher Education Center: A Unified Approach to Teacher Training, University of Maryland, In Ston E., and Morris, S. (E. d.,) (London, Methuen and Co. Ltd., 1976).

5- Cox, Walter L., and Harper, C.W. Competency - Based Teacher Education: View of School of Education Deens on Chair-Person The High School Journal Vol. 62,No. 4, January 1979).

6- Sandefur, Walter and Michlas Willis L. Involvement of A.A.C.T.E Institutions in Competency - Based Teacher Educatiob: A quest for quality in Teacher Preparation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, MI, Feb, 1981.

7- Cordia, Joseph Victor: An Episodic Case Study of a Competency Based Teacher Education Program, Columbia University Teacher College, 1982. Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 10, April 1982.

8- Sabit Abdulrahman. "The Educational Psychological Preparation of Elementary School Teacher in Saudi Arabia" (Ph.D. Dissertation, Northern Colorado University, University Microfilm International 1978).

9- Sowards, G. Wesley, G. A Model for the Preparation of Elementary School Teachers. The Florida State University, US Government Printing Office, Washington, 1968.

10- Alen, Dwight and Ryon, Kavin: Microteaching, (California Addison, Wesley, Publishing Company, I.N.C., 1969).

11- Sidney . Hilsum. Exploring Education, The Teacher at work, (National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1970).

12- Thomas, Addele, K. and Kay, Patriaia M.. "Determing Priorities among Competencies: Judgements of Class Room Teacher and Supervisors".

مستخلص من :

فاروق الفرا ، وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا ، مرجع سابق ، ص ٣٥ – ٣٦ .

13- Hall, Gene E. an Jones Howard: Competency - Based Teacher Education, process for Improvement of Education, (New Jeresey, Prentic Hall, 1976).

14- Houston, W. Robert: Strategies, and Resources for Developing a Competency - Based Teacher Education Program, 1972.

15- Dodle, Norman, R. The Florida Catalog of Teacher Competencies, Tallahasse, Florida State, Department of Education (1973).

16- Gorgiulo, Richard M. and Pigge, Fredl: Perceived Competencies of Elementory, and Special Education Teachers. The Journal of Educational Research, Vol. 72, No. 6, July, - August, (1979).

17- Denton, Jhon J. and others. "Pupil Perception of Student Teachers Competence" The Journal of Educational Research, Vol. 70, No.4 (March - April 1977).

18- Leon Country Teacher Education Center, Teacher Center Needs Assessment Package (N.A.P.), Vol. 1 and II (Tallahasse, Florida. Dec., 1975.

١٩ – توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم : عمان (دار الفرقـــــان للنشر والتوزيع ١٩٨٣) .

20. Norris - Rob,. " An Examination of Schedules of Criteria Related to Teacher Competence " Birth Journal of Teacher Education, Vol. 1, No. 1, January, 1975).

21. Kennely, Gerard Joseph: Competencies of Successful Teachers as Perceived by School of Administration in Connecticut and Teacher Educators at University of Connecticut, (Ph. D. The University of Connecticut, 1977, Dissertation Abstract International, 1978), Vol. 39, No. 10.

22. Weignad, James. Implementing Teacher Competencies Positive Approaches to Personalizing Education, (Englewood Cliffs, New Jeresey 07632: Printice Hall Inc. 1977).

23. Al-Kahteeb , Ahmad, The Development of Guidelines for the Teachers Education Program in Jordan (Ph. D. Dissertation, Illinois State University 1977).

٢٤ – أحمد الخطيب : محاوله لتحديد بعض الكفايات المطلوبه للمعلم العربى فى اطار حركة تربية المعلمين القائمه على الكفايات. (الحلقه الدراسيه متطلبات. استراتيجيه التربيه فى اعداد المعلم العربى ، والمعلم العربى الجديد المنعقده. فى مسقط بعمان فى الفتره من ٢/٢٤ – ١٩٧٩/٣/١.

٢٥ – لطفى سوريال ، تنمية كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى فى اطار استراتيجية تطوير التربيه العربيه ، ورقة عمل مقدمه الى حلقة دراسة متطلبات. استراتيجية التربيه فى اعداد المعلم العربى ، مسقط ، سلطنة عمان ، ٢٤ فبراير الى ١ مارس (القاهره : المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ، ١٩٧٩).

٢٦ – توفيق أحمد يوسف مرعى : الكفايات الادائيه الاساسيه عند معلم المدرسه الابتدائيه فى الاردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها ، (رسالة دكتوراه ، كلية التربيه بجامعة عين شمس ١٩٨١).

٢٧ – كلية التربيه : مستوى معلم المرحلة الاولى (بمصر) ، (القاهره) ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ .

28- New York State Council for the Social Studies, Suggested Criteria for Certification of Social Studies Teachers, (U.S. Educational Resources Information Center, E.R.I.C. Document 1974).

29- Carcknell, J.R. ',Geography in Junior Schools Geography Journal of the Geographical Association, Vol. 61, Part 3, No. 272, July, 1976.

30- Stewart, M.M. The Percived Importance of Selected Teaching Competencies for Secondary Social Studies Teachers" (Ph.D. Dissertation, Missori University, Educationa Curriculum and Instruction, University Microflim International, 1976).

31- An Inventory of Teaching Competencies in the Social Studies: Social Studies Teaching Competencies, Development Through Workshops Sponsered by the Pensylvania Council for the Social Studies, (Educational Resources Information Center, E.R.I.C. Document, 1977).

32- Charoom, Koonmee. A Comparative Study of the Competencies of Prospective Secondary Social Studies Teacher in the United States and Thailand, (Ph.D. Dissertation, Ohio University Education Curriculum and Instruction 1977).

33- Henderson, Martha Vicnes. "Teaching Competencies and Social Cooperating Teachers, Ph.D. Dissertation Arkansas University, Microfilm International, 1978.

34- Graves, N.J. Changes. In Attitude Towards the Training Teacher of Geography. " Geography, Journal of Geographical Association, Vol. 63, Part 1, N. 279. (April 1978).

٣٥ – فارعه حسن محمد : تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لـــدى طلاب شعبة الجغرافيـا بكلية التربيه ، رسالة دكتوراه ، غير منشـــوره ، كلـية التربيه ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١.

الفصل الرابع

تحديد الكفايات التدريسية العامه لمعلمات المرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية

١ ـ طرق اشتقاق الكفايـــات

٢ ـ الاسلوب المتبع لتحديد الكفايات العامة للمعلمة فى المرحلـــــــة المتوسطـــــــة

٣ ـ القائمة المقترحة لتلك الكفايـــات

طـــرق اشـتقاق الكـفايــات

هناك طرق عديدة لاشتقاق الكفايات العامة للمعلمة أهمها :

أولا: طريقة تخمين الكفايات اللازم توافرها لدى المعلم دون الرجوع الى مصادر أخرى لتدعيمها وهذه الطريقة أقل الطرق صدقا . (١)

ثانيا: الطريقة النظرية لاشتقاق الكفايات : حيث تشتق الكفايات التعليمية من نظرية تربوية ، وان اعتماد أساس نظرى لتحديد الكفايات التعليمة يعنى أن تكون الكفايات التعليمية التى يتم اعتمادها متفقة مع مرتكزات تلك النظريـــــــة التربوية . (٢)

وقد أكد كل من " باترسيا "(٣) و" نورمان دودل"(٤) أهمية هذه الطريقة فىاشتقاق الكفايات .

ثالثا: الدراسات التحليلية : حيث تحدد الكفايات بطريقة تحليلية لتكتشف المهام التدريسية المرغوبة والمطلوبة . ومن هذه الطرق :

---

(1) Barich, Gray D., The Appraisal of Teaching Concepts and Process. (Menlo Park California: Addison, Massachusetts, 1977), pp. 8 - 11.

(٢) أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليمية الاساسية اللازمة للمعلم العربـــــى وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لاغراض اعداد المعلميــــــن وتدريبهم ، مرجع سابق ، ص ١١ .

(3) Kay Patricia M. What Competencies should be included in C.P.B.T.E. Program? (op. cit) p. 9.

(4) Dodle, Norman R. " Selecting Competency out comes. " Journal of Teacher Education, 25, (Winter 1974).

فى: توفيق مرعى الكفايات التعليمية فى ضوء النظم ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

١ - تحليل مهام المعلم ووظيفته وأدواره حيث تراقب طريقة المعلم فــى الموقفالتعليمى وتحدد الكفايات التى يظهرها فى ذلك الموقف وحتى يتم ذلكلابد من تحليل المهام التدريسية للمعلم ، ووضع معاييــر محددة لاداء كل مهمة ، ثم ترجمة هذه المعايير الى أهداف تفصيليــة يهتدى بها فى تقرير المحتويات والخبرات التعليمية ، وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف .

ومن الامور التى يمكن ان يستعان بها فى تحليل وتحديد مهــام المعلم وظيفته وأدواره فى هذه الطريقة مايلـــى :
حاجات المتعلم ، حاجات المجتمع ، التوقعاتالمستقبلية لوظيفة المعلم .

أ - تحليل وتحديد حاجات المتعلمين فى المدرسة كأساس لتحديــد الكفايات التى يجدر بالمعلمأن يكتسبها للمساعدة فى تلبيـــة حاجات المتعلمين . (٣)

ب - تحليل مهام المعلم وتحديدها على أساس توقعات للادوار أو الوظائف التى سيقوم بها فى سنوات قادمة ، آخذين بعين الاعتبار كيف ستكون المدارس فى المستقبل ، وماطبيعة مشكــلات المجتمع . (٣)

جـ - تحليل وتحديد الحاجات الاجتماعية والمدرسية وحاجات المجتمع الكبير لتكون أساسا لتحديد الكفايات التى يحتاج اليهـــا المعلم . (٢)

---

(3) Kay, Patricia M., (op. cit.) p. 13.

(3) Ibid *p, 13.*

(٢) أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليمية الاساسية اللازمة للمعلم العربـــى وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لاغراض اعداد المعلمين وتربيتهم ، مرجع سابق ، (ص ١١٠ .

٢ - تحليل مهـارات التعليـم :

ان التدريس يتضمن أنواعا من النشاط : كالشرح ، واستخدام الاسئلـــة والعروض التوضيحية ، والتجارب المعملية وغيرها من الانشطة التى توجه نحو تحقيق وظائف معينة فى العملية التعليمية كالكشف عن الاستعداد للتعلم ،وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة ، وحفز التلاميذ للتعلم وغيرها .

وبتحليل كل من تلك الانشطة يمكن تحديد المهارات الاساسية اللازمـــة لاداء المدرس بصورة مرضية ، ومن ثم يصبح من المفيد عمليا أن يتدرب المعلم الطالب بصورة منظمة على كل تلك المهارات فى مواقف تعليميـــة بسيطة ومركبة . (٥)

٣ - تحليل منهج التلميذ الى مجموعة من الكفايات تشتمل على كفايـات معرفية وانفعالية ، ومهنية .

رابعا : الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التى توصلت الى تحديد قوائـــم الكفايات العامة للمعلم . والتى اتبعت طرقا متنوعة للوصول لتلك القوائم ، وهذه الطريقة نشأت بعد ظهور عدد من الابحاث والدراسات التى استخدمت الطرق السابقة باعتبارها الوسائل الاساسية لاشتقاق الكفايات . (٦)

ومهما تعددت تلك المصادر فانها جميعا تلتقى عند نقاط أساسية لتحليـل عملية التدريس كعملية معقدة ، والخروج بقوائم من الكفايات البسيطة حتى يسهـــل التخطيط لمساعدة المعلم على اكتسابها . وقد لاحظنا أثناء عرض الدراسات والبحوث السابقة أن معظم تلك القوائم تتجه نحو وظائف المعلم داخل الفصل وخارجه ، ومايتصل

(٥) لطفى سوريال ، المنحنى التحليلى للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين اثناء الخدمة ، (مرجع سابق) ، ص ١٣ .

(6) Dodle, Norman: Selecting Competency out comes for Teacher Education. American Association of Colleges for Teacher Education, Vol. XXIV, N. 3, 1973. pp. 194 - 196.

بهذه الوظائف من تنظيم لتعليم التلاميذ، ودراسة سلوكهم ، وتوجيههم ، والتعامل معهم ، ومع أولياء أمورهم ،والمجتمع المحلى ، والتزامات الانتماء المهنى ، ومايتصل بها من سعى الى النمو المهنى المستمر . (٧)

أما المنهج الذى سوف يتبع لاشتقاق الكفايات العامة لمدرسة المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية فسوف يعتمد على المصادر الاتية :

- دراسة خصائص المجتمع العربى السعودى : لتحديد أهم الكفايات التى يجب ان تمتلكها المدرسة لتقوم بدروها ازاء هذا المجتمع .

- أهداف التربية فى المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية كما وصفتها الرئاسة العامة لتعليم البنات ، واشتقاق أهم الكفايات اللازمة للمدرسة لمساعدتها على تحقيق هذه الاهداف .

- دراسة خصائص النمو فى مرحلة المراهقة : وهى المرحلة التى تنتمى اليها تلميذات المرحلة المتوسطة لتحديد الكفايات اللازمة لمدرسة هذه المرحلة بحيث تساعدها على تحقيق النمو الشامل لتميذات هذه المرحلة .

- دراسة قوائم البحوث والدراسات السابقة .

---

(7) Borich, Gary and Fenton Kathleen. The Appraisal of Teaching. Concepts and Process. (Wesly, Addison 1977) . pp 6. 7.

المجتمع العربي السعودي

بما أن من أهداف هذا البحث تحديد الكفايات العامة للمعلمة فيالمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية ، فلا بد من التعرض لبعض صفات هذا المجتمع بصورة موجزة لان المدرس يعيش فى هذا المجتمع فيتعلم ويعلّم المعلومات والمهارات والعادات السائدة فيه وبالتالى لابد له من كفايات خاصة تساعده على الوفاء بالتزاماته نحو هذا المجتمع وفى مقدمتها :

١ — نقل التراث الثقافى المرغوب فيه ، وشرحه لكل جيل قادم من التلاميذ مما يساعد على نقل القيم الاجتماعية والتحقق منها والمحافظة على الجيد منها لتحقيق التماسك الاجتماعى ، ولاعداد المواطن الصالح . (٨)

٢ — النقد والتحليل والتقويم للتراث الذى يدرّسه حيث نجد أن تغير عناصر هذا التراث بين فترة وأخرى يفقد بعضها صلاحية الاستمرار كأمر مرغوب فيه فى المجتمع ، وهذا يجعل مهمة المعلم صعبة اذ عليه أن يفحص التراث فى ضوء الظروف الحاضرة والمستقبلة ، وأن يعطى الاجيال مايفيدهم فى حياتهم المقبلة ، ومايتمشى مع ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم فى الحياة الحديثة .

٣ — تنمية القدرة على الابتكار والابداع عند التلاميذ ، لان مايصلح لحل مشاكل الامس قد لايصلح نفسه لحل مشكلات اليوم ، وهذا يتطلب نوعا من الابتكار ، وايجاد الحلول الجديدة ، وأن يقدم فرصا لتنمية القدرات لدى تلاميذه وأن يساعد كلا منهم فى التعرف على أقصى مالديه من طاقات .

---

(٨) أبو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهرة ، المطبعة الاميرية ، ١٩٥٤) ، ص ١٥ — ١٨ .

ومجتمعنا العربى السعودى جزء من مجتمع عالمى كبير ، عربى اسلامى ، يتميز ببعض المميزات التى تتطلب من المدرس كفايات خاصة تساعده على التدريس بفعالية فى هذا المجتمع ، وأهم هذه المميزات .

أ - **وحدة اللغة** : حيث يتميز جميع أبناء هذا المجتمع بوحدة اللغة ، وعدم وجود أقليات تتحدث لغات أو لهجات لاتعتمد على اللغة العربية . (٩)

وهذا يتطلب من المدرسة الكفايات الاتية :

- تعبر وتشرح الدرس بلغة عربية سليمة .
- تعمل على تنمية اتجاه حب اللغة العربية عند التلميذات .
- تساعد على اتقان التعامل بها مشافهة وكتابة .

ب - **وحدة الدين** : جميع أبناء هذا المجمع مسلمون ، والشريعة الاسلامية هى مصدر كل القوانين والاحكام ، وهى التى تحدد الاطار العام لنظام القيم والاخلاق ، وطرق التعامل فى المجتمع . (٩)

وهذا يتطلب من المدرسة الكفايات التالية :

- تعرف أصول وقواعد الدين الاسلامى وتطبيقها بشكل جيد (لانها قدوة لتلميذاتها .
- تعرف الحقائق والمصطلحات والمفاهيم الخاصة بالدين الاسلامى .
- تقدر على تحديد الهدف الدينى فى كل درس من دروس مادتها .
- تعمل على تنمية الميل لقراءة كل مايتصل بالعقيدة الاسلامية .
- تعمل على تقوية الاتجاه نحو التضامن الاسلامى .
- تعمل على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله .
- تعمل على تقوية الميل لممارسة كافة الفروض الاسلامية المطلوبة .

---

(٩) عبد الله صالح البنيان : المجتمع العربى السعودى ، الرياض، دار المعارف السعودية ، ١٣٩٩هـ ، ص ١٣ .

(٩) المرجع السابق ، ص ١٣ .

جـ - وحدة السمات الحضارية :

يتميز المجتمع السعودى ببعض السمات أو الانماط الحضارية ذات الطابع الخاص بحياته كمجتمع يعيش داخل شبه الجزيرة العربية ، وله كيانه السياسى ، والاقتصادى ، والاجتماعى ، وحياة الصحراء ، وطابع البداوه يغلب على كثير من أنماط حياته ، الى جانب وحدة الدين واللغة جعلت منه مجتمعا متميزا بسمات حضارية تتضح فى سلوك الافراد ومعتقداتهم الاجتماعية فى الزى ، والعادات والتقاليد ، وفى اتجاهاتهم نحو العديد من المواقف .(٩)الى جانب وجود اقليات فى هذا المجتمع جاءت مهاجرة لاسباب دينية واقتصادية ولكنها اندمجت فى هذا المجتمع .

وهذا يتطلب من المدرسة كفايات متعددة منها :

- تفهم واقع المجتمع السعودى ، والتطورات الاساسية التى يمر بها .
- تفهم مشكلات المجتمع السعودى ، وتشرح العوامل التى أدت اليها .
- تعمل على تنمية احساس التلميذات بالمسئولية تجاهها .
- تساهم مع التلميذات لايجاد حلول لتلك المشكلات .
- تعمل على تنمية الميل نحو الوطن والتفانى فى خدمته .

د - الاسرة هى الوحدة الرئيسه فى المجتمعات السعودية :

وهى بطبيعة الحال الوحدة الرئيسة لكافة المجتمعات البشرية الا أنها تتميز فى المجتمع السعودى بكونها تأخذ نفس الدرجة من الاهمية فى البادية ، والريف ، والحضر . وأن لها نفس المسئولية الاجتماعية تجاه الابناء فى هذه الانماط الثلاثة المشار اليها . وتبقى السلطة الضابطة - وهى الاب أو من ينوب عنه - واحدة فى كل نسق من الانساق الثلاثة ذلك لان التشريع الاسلامى لم يفرق بين سلطة الاب أو حقوق الابناء فى مجتمع البادية عنه فى المدينة أو القرية . لذلك أخذت نفس الدور ونفس الاهمية على كافة مستويات التشكيلات الاجتماعية القائمة فى هذا المجتمع .(٩) وهذا يتطلب من المعلمة الكفايات التاليـة :

---

(٩) المرجع السابق ، ص ١٤ .
(٩) المرجع السابق ، ص ١٤-١٥ .

- تعمل على تنمية الولاء والطاعة للوالدين .
- تعمل على تنمية المحبة والتعاون بين أفراد الاسرة .

هـ — مظاهر التحول فى المجتمع السعودى :

يشهد مجتمعنا نموا اقتصاديا يصاحبه تغير حضارى ، وتحول اجتماعى سريع تنعكس آثاره على تركيب الاسرة ، وعلى سلوك الافراد واتجاهاتهم وعلى العلاقات بين افراد المجتمع ، وبالتالى على القيم السائدة فى المجتمع ، هذا التغير يحدث بسرعة مزهلة يصعب معها على الباحثين والمهتمين بدراسة التغير الحضارى والاجتماعى تحليل عوامله وعملياته ورصد نتائجه .. صحيح أن معظم الدول النامية ، تمر بمرحلة من التغير الاجتماعى والحضارى .. ولكن ماتشهده المملكة هو موقف خاص .. يصعب مقارنته بما يجرى فى كثير من الدول النامية . اذ أن التغير الحضارى والاجتماعى فى المملكة سريع ويعود — وبصفه رئيسه — للنمو الاقتصادى فيها ، هذا التغير له خصائصه ومظاهره وآثاره . فمن خصائصه سرعة انتشاره وشموله للمجتمع بكامله ، وان التغير المادى واستخدام المنتجات الصناعية للتكنولوجيا الحديثة على نطاق واسع يقع بشكل سريع ، وتبدو آثاره فى الجوانب السلوكية للافراد ، وفى الجوانب الوظيفية للموءسسات الاجتماعية ، ونستطيع القول أن الطابع الغالب على التحول الاجتماعى فى مجتمعنا هو التحول فى الجوانب المادية اكثر منه فى الجوانب المعنوية ، من قيم وعادات وانماط سلوكية . (٩)

هذا التحول والتغير السريع يتطلب من المعلمه بعض الكفايات منها :

- تعمل على مساعدة التلميذات على التكيف مع مجتمعهن .
- تعمل على مساعدة التلميذات على التمسك بالقيم والعادات الاسلامية الجيدة .
- تعمل على مساعدة التلميذات على الاستفادة من المنتجات والالات الحديثة .

---

(٩) المرجع السابق : ص ٦٣ .

أهداف التربية فى المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية

أن أهداف هذه المرحلة تعكس بصورة جيدة أهداف المجتمع العربى السعودى بشكل عام . وذلك لان الاهداف تنبع من المجتمع وتتحقق فيه . وسنعرض أهم أهداف هذه المرحلة كما وردت حرفيا (١٠) فى منهج المرحلة المتوسطة :

١ — اكتساب قدر كاف من العلوم يجعل الطالبة ملمة بأصول العلوم وقواعدها حتى تستطيع البناء عليها ، أو النجاح فى الحياة عند الاكتفاء بها .

٢ — تنشئة جيل مسلم يفهم الاسلام فهما متكاملا صحيحا ويلتزم منهجه فى الحياة ، ويعتز به اعتزازا يعصمه من المبادئ الدخيلة ، ويجعله قوى الايمان بما حققه ويحققه هذا الدين لامتنا من خير وسعادة ، ورفعة ومجد ، وليفهم أنه تزكية للنفس بتربية السلوك الدينى التعبدى ، ومراقبة الله وتعظيم أوامره ونواهيه .

٣ — تنمية قدرات الطالبات ومهاراتهن المختلفة ليتمكن بعد المرحلة المتوسطة من الاسهام بنصيب أوفر فى تخصصهن الملائم لمهاراتهن .

٤ — احاطة الطالبة ببيئتها واحترامها لحقوق أبناء مجتمعها فى جو يسوده الود والاخاء والتعاون ، والشعور الكامل بمقومات وطنها وأبناء وطنها .

٥ — تعرفها على متطلبات امتها وأهدافها السامية فى الحفاظ على تراث الاسلام ، واستعادة أمجاده وتحقيق سيادته فى العالم الحضارى .

---

(١٠) الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة المناهج والبحوث والكتب ، منهج المرحلة المتوسطة للبنات : اعداد اللجنة الفرعية لسياسة التعليم بالمملكة ، ط ٣ ، لعام ١٤٠٢ هـ — ١٩٨٢م . ص ٨ .

٦ — تربية الناشئات تربية سليمة يقدرن فيها عظيم مسئوليتهن ويتعودون على تحمل أعباء الحياة والاضطلاع بها ، ويشاركهن اخواتهن فى القيام بها ليكن نساء مؤمنات صالحات للقيام بما يوكل اليهن من خدمات وتضحيات نافعة . (١٠)

وبالنظر لتلك الاهداف نجد انها تعكس خصائص ومميزات المجتمع العربى السعودى ومايتطلبه من المواطن الصالح ، ولكنها حددت بعبارات عامة يصعب من الناحية العملية تناولها وتطبيقها وتحقيقها .

وعلى الرغم من عمومية تلك الاهداف وعدم توضيحها لكثير من الامور التربوية الا أنه يمكن اشتقاق عدد من الكفايات اللازمة لتحقيق الاهداف المعرفية والادائية التى تشير اليها هذه الاهداف . وسوف تصنف هذه الكفايات بناء على تقسيم بلوم للاهداف الى كفايات تتصل بالجانب المعرفى ، وأخرى تتصل بالجانب العاطفى والثالثة تتصل بالجانب الادائى ، وسيوضح كل جانب من هذه الجوانب ذكر الكفايات المتعلقة بمستوياته المختلفة وذلك للحصول على كفايات شاملة لكل المستويات وعدم اهمال أى منها .

أولا : المجال المعرفى :

يشمل هذا المجال الكفايات المشتقة من الاهداف السابقة والتى تؤكد على نواتج التعلم الفكرى مثل : التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم على النحو التالى :

١— مستوى تذكر المعلومات واسترجاعها : ويختص ببعض العمليات العقلية البسيطة التى يمكن أن يقوم بها المتعلم مثل تذكر المادة التى سبق تعلمها ،

---

(١٠) المرجع السابق : ص ٨ .

وكل مايتطلب هنا هو أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة . (١١)، ويمثل أدنى مستويات التعلم فى المجال المعرفى ، وهو الاساس الذى يبنى عليه مستوى الفهم وسائر المستويات المعرفية الاخرى .

والاهداف العامة للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية تهتم بهذا المستوى ، ونستطيع اشتقاق الكفايات العامة اللازمة للمدرسة لتحقيق هذا المستوى للتلميذات على النحو التالى :

- تعرف الحقائق والمعلومات والمفاهيم الخاصة بمادتها فى اطار علاقتها بالمجتمع السعودى .
- تربط الحقائق والمعلومات والمفاهيم الخاصة بمادتها بعضها ببعض ليسهل تذكرها .
- تنظم الحقائق والمعلومات والمفاهيم ليسهل مراجعتها .
- تلخص الحقائق والمعلومات والمفاهيم ليسهل استرجاعها .

٢ — مستوى الفهم : *Comprehension*

وهو القدرة على ادراك معنى المادة التى يدرسها الطالب ، ويمكن أن يظهر ذلك عن طريق ترجمة المادة من صورة لاخرى ، أو تغسير المادة بالشرح والتلخيص تقدير الاتجاهات المستقبلية بالتنبوء بالاثار والاشياء المرتبة عن شىء أاو فعل معين ، وهذه النواتج تمثل خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات لان المتعلم يستطيع أن يقدم هذه المعلومات بأسلوبه الخاص دون الاخلال بالمعنى الاصلى للموضوع الذى فهمه ، ويتفرع عن مستوى الفهم ثلاثة مستويات فرعية هى : التعبير الذاتى ، والتفسير ، والاستنتاج . (١٢)

---

(11) Cage M.R. Learning Rierachies, Journal of Educational Psychology, Vol. 6, 1969). p. 55.

(12) Norman Grand Land. Stating Behavioral objectives for class room Instruction. (New York, The Mac Millian Co. 1970) p. 25.

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمعلمة لتحقق مستوى الفهم لتلميذاتها على النحو التالـــى :

- تشرح المادة شرحا جيدا يساعد التلميذات على فهمها ، وحل التماريـــن المتعلقة بها .
- توضح بالشرح والامثلة المصطلحات والمفاهيم الخاصة بمادتها .
- تربط بين حقائق المادة ومشكلات الحاضر والاحداث الجارية .
- تفسر الرسوم والخرائط والجداول الواردة فى الدرس .
- تربط مادتها بغيرها من المواد .

٣- **مستوى التطبيـــق :** *Application*

يشير هذا المستوى الى قدرة المتعلم على استخدام ماتعلمه فى مواقف جديدة ، ويمكن أن يشمل ذلك استخدام القواعد والقوانين والطرق والمفاهيـــــم والنظريات (١٢) ونواتج التعلم عند هذا المستوى يتطلب مستوى من الفهم أكثر مما سبق ذكره فيما يتصل بمستوى الفهم ، لان تطبيق ماتعلمه الفرد سابقا فـى مواقف جديدة يعد علامة مميزة بين مجرد الفهم لما اكتسبه من معلومات ، وبين قدرته على القيام بعمليات عقلية متقدمة كالتطبيق . (١٣)

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمعلمة لتحقيق مستوى التطبيق على الاتى :

- تساعد التلميذات على تطبيق الخبرات التى يكتسبنها فى مواقف الحياة العملية .
- تساعد التلميذات على استخدام القوانين والقواعد والنظريات المتعلمة فى مواقف تعليمية وعملية جديدة .
- تقوّم قدرة التلميذات على التطبيق باعطاء اسئلة وتمارين تساعد على ذلك .

---

(12) Ibid. p. 25.

(١٣) فؤاد أبو حطب ، القدرات العقلية (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٣ ، ص ٣٩٩).

- تربط الاهداف التربوية لكل درس بالمشكلات الثقافية والاجتماعية للمجتمع السعودى .
- تعد جداول ورسوم بيانيه وخرائط ، وتشرك التلميذات فى ذلك .

٤ – مستوى التحليل : *Analysis*

وفيه تظهر قدرة المتعلم على تجزئة وتحليل المادة المتعلمه الى مكونات أو جزئيات صغيرة ، ثم ادراك العلاقات بين هذه الاجزاء ، وتنظيمها فى كليات أخرى جديدة ، أى أن أداء المتعلم فى هذا المستوى يتطلب النظر الى الظواهر بنظرة كلية عامة فى بادئ الامر قبل التعرف على مكوناتها ، أو نوع العلاقات التى تربط بين اجزائها ثم محاولة تعرف الجزئيات المختلفة والعلاقات التى تربط بينها . (١٢)

وبهذا يعد التحليل من المستويات المتقدمة من حيث العمليات المتضمنة به ، لان التركيز فى مستوى التطبيق يكون بقدرة المتعلم على استخدام ما أكتسبه من خبرات ومعارف فى مواقف جديدة أاما فى مستوى التحليل فيكون التركيز على قدرة المتعلم على ادراك العلاقات بين الجزئيات وتنظيمها بصورة مبتكرة .

ويشمل التحليل ثلاثة مستويات فرعية هى : تحليل العناصر المكونة لبعض المواد ، تحليل العلاقات مابين الاجزاء ، تحليل كيفية انتظام العلاقات . (١٤)

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمعلمة لتحقق هذا المستوى لتلميذاتها على النحو الاتى :

- تساعد التلميذات على تحليل المادة العلمية لمكوناتها الجزئية بما يساعد التلميذات على فهم المادة وتنظيمها .
- تشرح العلاقات الموجودة بين اجزاء الدرس الواحد بما يساعد على تحليل الدرس لمكوناتها .

---

(12) *Norman Grand Land- (op.cit), P 26.*

(١٤) صالحة سنقر ، <u>المناهج التربوية</u> : دمشق مطابع موءسسة الوحدة ، ١٩٨٢ ، ص ١٩ .

— تساعد التلميذات على تحليل بعض الوان السلوك الاجتماعى السائد ومدى تمشيه مع العقيدة الاسلامية .

٥ — مستوى التركيب : *Synthesis*

وفيه تظهر قدرة المتعلم على تنسيق الجزئيات ووصفها مع بعضها البعض لتكوّن مفهوما أشمل ، أو نظرة جديدة لم تكن معروفة من قبل ، ومستوى التركيب يختلف اختلافا جوهريا عن مستوى التحليل ، وكلما تمكن المتعلم من القيام بعملية التحليل زادت قدرته على الوصول على تركيبات جديدة مبتكرة تخدم أغراضا جديدة ، وتنمية القدرة التركيبية عند المتعلم تمكنه من الابتكار والابداع وتوءدى بالعملية التربوية الى أقصى غاياتها .

ويشمل مستوى التركيب : انتاج أساليب وأفكار جديدة وفريده ، أو انتاج خطط ، أو استنتاج تصميمات تفسر الظواهر المختلفة . (١٤)

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة لتحقيق هذا المستوى على النحو التالى :

— تضع مخططا عاما وشاملا للتدريس تحدد فيه الاهداف السلوكية التعليمية العامة التى يسعى المنهج لتحقيقها لتنظيم عملية التعلم .

— تختار الاساليب والطرق والوسائل الملائمة لتدريس كل درس من دروس مادتها لتسهل عملية التعلم عند التلميذات .

— تضع تخطيطا خاصا لمواقف محددة تطول وتقصر حسب الظروف المحددة (مثال هذه المواقف : الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية وغيرها) وذلك بهدف ربط المادة بالحياة الواقعية للتلميذات .

— تضع تخطيطا زمنيا للدروس على مدار اليوم ، الشهر ، العام الدراسى ليكون عملها منظما يساعد على تنظيم الافكار عند تلميذاتها .

— تنظيم مواقف تسهم فى تنمية التفكير ، وتوءدى الى التعليم الابداعى عند التلميذات .

---

(١٤) المرجع السابق ، ص ١٩ و ٢٠ .

— تنظم المادة الدراسية تنظيما متسلسلا تسلسلا منطقيا وسيكولوجيا لمساعدة التلميذات على فهم المادة فهما جيدا .

— تثرى المادة العلمية الواردة فى الكتاب المقرر بشكل هادف ، وذلك باقتراح التدريبات ، والامثلة ، والاسئلة ، والانشطة .

— تنظم أعمالا كتابية من النوع الذى يتطلب التفكير من التلميذات (مثل : تصور حلول جديدة للمشكلات المعروضة) وذلك بهدف تعويد التلميذات أسلوب التفكير العلمى .

— تخطط للمشروعات التعاونية الهامة ، وللاجتماعات والاحتفالات بمناسبة من المناسبات ، وتشرك التلميذات فى هذا التخطيط .

— تدريب التلميذات على الاعداد لمشاريع البحوث ، بهدف تعليمهن ذلك .

— تقترح خطة لاجراء تجربة معينة ، وتشرك التلميذات معها فى ذلك بهدف تعليم التلميذات وضع الخطط فى المستقبل .

— تساعد التلميذات على تكوين نظام جديد لتصنيف أشياء معينة : (مثل الافكار ، الاحداث ..الخ) وذلك لتنمية مهارة الابداع عند التلميذات .

٦— مستوى التقويم : Evaluation

وهو أرقى مستويات الجانب المعرفى لانه يتضمن المستويات المعرفية السالفة الذكر ، وفى الوقت ذاته يعّد الاساس الذى يقوم عليه الجانب الوجدانى Affective Domain (وهذا يظهر الترابط والتماسك بين الاهداف التربوية بجوانبها المختلفة المعرفية والعاطفية والادائية) .

وهو يشير الى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشئ مثل (الحكم على قصة أو موضوع أو شعر ..الخ) وتقوم احكامه على معايير محددة ، وقد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم ، أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف ، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى

أعلى المستويات فى المجال المعرفى وهى تتضمن عناصر من جميع المستويات الخمسة السابقة فضلا عن احكام قيميه واعيه تستند الى معايير محددة .(١٥)

ونستطيع اشتقاق الكفايات التى تتصل بهذا المستوى على النحو التالى :

- تساعد التلميذه على تقويم قيمة ماتقرأه أو تسمعه من أفكار ومعلومات فى مادتها ، لتدريب التلميذات على الحكم بشكل صحيح على كل ماتتعلمه أو تسمعه .

- تختار الواجبات المنزلية المتعددة التى تقيس مدى فهم التلميذات ، وتلبى حاجاتهن الفردية والجمعية ، وتناسب قدراتهن ، وتتحدى تفكيرهـــن .

- تستخدم أساليب متنوعة للتقويم فى الموقف التعليمى الواحد ، وذلك وفق تنوع الاهداف التعليمية والانشطة ، شريطة أن تستوفى هذه الاساليب فى جميع الحالات الشروط اللازمة لنجاحها وفعاليتها : ومن الاساليب المتنوعة: اختبارات المقال ، والاختبارات الموضوعية ، والملاحظة ، والمقابلة الفردية والجمعية ، وتدقيق الاعمال الكتابية ، وسجلات الاداء ، والنشاط ، والمساهمة فى المشروعات التعاونية الجماعية ، ودراسة كراسات التلميذات ومذكراتهن وذلك من أجل تقويمهن بصورة جيدة ، ومعرفة الفروق الفردية بينهن لتسهيل عملية التعلم .

- تشخص جوانب التفوق أو الضعف فى مجال تعلم التلميذات .

- تستخدم أساليب متنوعة للعمل على تنمية جوانب التفوق لاقصى قدرات التلميذات واستعداداتهن ، ومعالجة جوانب الضعف عندهن وذلك لتحقيق تعلم أفضل لطالبه .

- تشخص صعوبات التعلم لدى التلميذات باستخدام وسائل تشخيص متنوعة ، مثل دراسة السجلات التراكمية ، والملاحظة ، والمقابلة ، ودراسة نتائج التحصيل .

---

(١٥) نورمان جرونلند : الاهداف التعليمية : تحديدها السلوكى وتطبيقاته ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، دار النهضة العربية (بدون تاريخ) ، ص ٥٦ .

- تستخدم التقويم المستمر الذى يحدث بعد كل خطوة ، والتقويم النهائى الذى يحدث فى نهاية كل موقف تعليمى .

- تقيس مدى ثبات الاختبارات وصدقها باستخدام الطرق الاحصائية البسيطة وذلك بهدف تقويم الطالبه بأسلوب علمى .

- تستخدم وسائل احصائية بسيطة كالتوزيع التكرارى ، والوسط الحسابى ، لتحليل العلامات الخام وتفسيرها لتنطوى على دلالات أوسع اذا ماقورنت بعلامات بقية التلميذات ، وأن تأخذ بعين الاعتبار كفايات التلميذة فى اداءاتها الاخرى التى لم ترد فى الاختبار ، وذلك لتحقيق العدل .

- تستخدم اسئلة تقويمية متدرجة فى الصعوبة والعمق بحيث تكون متنوعة فى نمطها (كتابية ، شفهية) وتوجه لكل التلميذات ، وتكون واضحة لاتتطلب المزيد من التوضيح لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات .

- تستخدم اسئلة هادفة مستوفية للشروط الصحيحة .

- تستخدم اسئلة متنوعه لاختبار فهم التلميذات للمادة الدراسية كأسئلة استخلاص الافكار ، والاسئلة التبريرية ، وطرح الاسئلة المفتوحة كأسئلة ابداء الرأى ، والاسئلة التى تعكس وجهات نظر مختلفة واسئلة التحليل ، والتركيب والتعليل لتعلم التلميذات طريقة التفكير العلمى الصحيح .

- تستخدم الاسئلة السابرة المباشرة . (١)

- تستخدم اسئلة السبر المحولة . (٢)

---

(١) السؤال السابر : هو الذى يطرح على الطالب لاعادة النظر فى اجابته ، وذلك من خلال مساعدته على توضيح اجابته بمطالبته بتفسير معنى كلمة وردت فيها ، أو مطالبته تبرير اجابته .

(٢) السؤال السابر المحول : هوالسؤال الموجه الى طالب أو طلاب آخرين غير صاحب الاجابة لمساعدة الطلاب على : تطوير الاجابة ، أو تعزيزها بتقديم شواهد أخرى .

- تستخدم اسئلة السبر الترابطى . (٣)
- تخطط للتعلم المصاحب الناتج عن التعليم الاساسى بغرض تشخيص الاثار السلبية ومعالجتها عند التلميذات .

ثانيا : المجال العاطفـــــــــــى :

هىالتى تتصل بالجانب العاطفى ، وتصف التغيرات فى الرغبات والاتجاهات والقيم ، وتنمى التقدير ، والتكييف الملائم للظروف (١٦) .

ومستويات هذا المجال هى :

١- مستوى الاستقبال : *Receiving*

ويشير الى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين (نشاط تعليمى فىالفصل ، الكتاب المقرر ..الخ) ومن ناحية يختص بآثاره اهتمام المتعلم وجذب انتباهه وتوجيهه .

وتتفاوت نواتج التعلم فى هذه الفئة من الوعى البسيط بوجود أشياء معينة الىالاهتمام الانتقائى من جانب المتعلم ، ويمثل الاستقبال أدنى مستويات التعلم فى المجال العاطفى . (١٥)

والكفايات المشتقـة والتى تتصل بهذا المستوى هى :

---

(٣) السؤال السابر الترابطى : هو السؤال الموجه لكل الطلاب لمساعدتهم على التوصل الى تعميم معين أو تحقيق الترابط بين الجديد الذى تعلمه الطلاب وخبراتهم السابقة ، أو الانطلاق الى فكرة جديدة ذات صلة .

(١٦) محمد صلاح الدين مجاور ، فتحى عبد المقصود الديب ، المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربويه ، (الكويت ، دار القلم ١٩٨١) ، ص ٤٨ .

(١٥) نورمان جرونلند ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .

- تربط المعلمة بين الدروس ومشكلات الحاضر لتدرك التلميذات أهمية التعلم .
- تستخدم طرقا تربوية مناسبة لاثارة اهتمام التلميذات.
- تستخدم طرقا تربوية تعتمد على فعالية التلميذات ونشاطهن .
- تختار انواعا متعددة من الانشطة لتثير اهتمام التلميذات .

٢ — مستوى الاستجابـــــة : *Responding*

ويشير الى المشاركة الايجابية من جانب التلميذ ، ولايقتصر على الاهتمام بظاهرة معينة ، أو نشاط معين ، وانما التفاعل معه بصورة أو بأخرى ، والتعلم عند هذا المستوى ، يوءكد الموافقة على الاستجابة (قراءة نص معين مثلا) والرغبـــــة فى الاستجابة (قراءة حرة غير معينه) ، والاشباع فى الاستجابة (القـــــراءة للاستمتاع) ، والمستويات العليا لهذه الفئة تتضمن الاهداف التعليميـــــة المرتبطة بالميول . (١٥)

والكفايات المشتقة التى تتصل بهذا المستوى هى :

- تبث روح المنافسة الشريفة بين التلميذات أثناء الاجابة عن الاسئلة .
- تجعل التلميذات يوءدين واجبا دراسيا معينا باستعمال أساليب التشجيع .
- تعمل على تنمية الميل نحو البحث العلمى .
- تعمل على تنمية الميل نحو استخدام المصادر والمراجع .
- تعمل على تنمية الميل نحو البحث والتنقيب عن المعلومات .
- تحبب التلميذات فى التعاون مع الاخرين .
- تشجيع التلميذات على قراءة بعض النصوص من المادة العلمية .

---

(١٥) المرجع السابق ، ص ٥٨ .

٣ــ الحكم فى ضوء قيمة (أو الحكم القيمى) : *Valuing*

ويعنى تقدير الاشياء أو الظواهر أو السلوك فى ضوء الايمان بقيمة معينة . ويتضمن هذا المستوى :

تقبل قيمة معينة ، تفضيل قيمةمعينة على قيمة أخرى ، الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة . (١٧)

والكفايات المقترحة لتحقيق هذا المستوى هى :

- تساعد التلميذات على أن يقدرن الادب الجيد ، عن طريق ممارسة النقد البناء .
- تساعد التلميذات على أن يقدرن دور العلم فىالحياة اليومية .
- تساعد التلميذات على تعلم حب الغير والاهتمام بمصالح الاخرين عن طريق ممارسة الانشطة الجماعية .

٤ ــ مستوى التنظيم القيمى : *Organization*

يشير الى الجمع بين أكثر من قيمة ، أو حل التناقضات بينها ، والبدء فى بناء نظام قيمى يتصف بالاتساق الداخلى ونواتج التعلم فى هذه الفئة قد تتناول الاطار الفرضى لقيمة معينة مثل : ادراك مسئولية كل فرد فى تحسين العلاقات الانسانية ، أو تتناول نظام القيمة مثل اعداد خطة مهنية تشبع حاجته الى كل من الامن الاقتصادى ، والخدمة الاقتصادية ، والاهداف التعليمية التى تتناول تنمية فلسفه معينة للحياة تقع فى هذه الفئة . (١٥)

---

(١٧) حلمى الوكيل ، محمد أمين المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتها (القاهرة ، مطبعة حسان ، ١٩٨٢) ص ١٦١ .

(١٥) نورمان جرونلند ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .

الكفايات المقترحة لتحقيق هذا المستوى هى :

- تساعد التلميذات على ادراك الحاجة الى التوازن بين الحرية والمسئولية بضرب امثلة متنوعة تحقق ذلك .

- تساعد التلميذات على ادراك دور التخطيط المنظم فى حل المشكلات .

- تساعد التلميذات على أن يتقبلن تحمل المسئولية لما يصدر عنهن من سلوك عن طريق اعطائهن واجبات واعمال تطلب منهن .

- تساعد التلميذات على وضع خطة لمستقبلهن تتناسب مع قدراتهن وميولهن عن طريق ابراز دور التنظيم فى الحياة ، وضرب أمثلة لذلك .

٥ - تكامل القيمة مع سلوك الفـــرد وتميزه بها :
Charactirization by a Value

عند هذا المستوى من المجال العاطفى يتكون لدى الفرد قيمة أو نظام قيمى معين تضبط سلوكه وتوجه لفترة طويلة ، وتوءدى الى تكوين اسلوب للحياة مميز له . ويتصف السلوك عندئذ بأنه ممتد وشامل وثابت بحيث يسهل التنبوء به . وتشمل نواتج التعلم لهذه الفئة مدى عريضا من الانشطة التى تركز على الصفات المميزة للفرد ، والاهداف التعليمية التى تتناول الانماط العامة لتكيف المتعلم شخصيا واجتماعيا تقع فى هذه الفئة (١٥) .

وتستطيع مدرسة المرحلة الاعدادية أن تكسب التلميذات العادات والاتجاهات والقيم التى تميز سلوكها بالثبات وعدم التقلب .

---

(١٥) المرجع السابق ، ص ٦٢ .

والكفايات العامة المقترحة لتحقيق هذا المستوى هى :

- تساعد التلميذات على أن يظهرن الوعى السليم لكل مايحيط بهن باعطائهن واجبات لها صلة بالمجتمع الذى يعشن فيه .

- تعمل على تعويد التلميذات على الاعتماد على أنفسهن فى كل أعمالهن .

- تساعد التلميذات على التعاون باشراكهن فى الانشطة الجماعية .

- تعمل على اكساب وتعميق الايمان بالعادات والقيم الاسلامية التى تكون بمثابة ضوابط تحكم سلوكهن .

- تعمل على تعويد التلميذات على حب النظام المدرسى والتمسك به ، وأن تكون قدورة لهن فى ذلك .

- تساعد التلميذات على ضبط أنفسهن بأن تكون قدوة لهن فى ذلك .

- تعمل على تعويد التلميذات أن يعملن بجد ونشاط عن طريق التشجيع والاثابة .

ثالثا : المجـــال الادائـــى : *Psychomotor domain*

تشير فئات هذا المجال المهارى الحركى الى المهارات اليدوية والمهارات الحركية ، والقدرة على تناول الادوات والاجهزة واستخدامها ، والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق النفسى والعصبى .

وتشتمل الاهداف التعليمية فى المجال المهارى الحركى عناصر معرفية وعاطفية ولكن الخاصية الهامة والسائدة المميزة لسلوك المتعلم هى اظهار حركة معينة . (١٥)

---

(١٥) المرجع السابق ، ص ٦٢ .

ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية فى معظمه ، وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو اجزاء الجسم المختلفة ، ويتضمن هذا المجال خمس مستويات :

١ – **المحاكاة :** وتعنى التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها *Imitation*
ويتضمن هذا المستوى :
أ – الدفع للمحاكاة : وهى أولى الحركات للعضلات عند بدء المحاكاة .
ب – القدرة على التكرار .

٢ – **المعالجة اليدوية :** *Manipulation*
وتعنى أداء حركة بناء على تعليمات وليس بناء على الملاحظة كما فى المستوى الاول ، ويتضمن هذا المستوى :
أ – اتباع التوجيهات لتنمية المهارة .
ب – اداء الحركة التى يتم اختيارها .
جـ – تثبيت الاداء بالتدريب .

٣ – **الدقـــة :** *Precision*
وتعنى أن يصل الاداء الى مستوى عال من الصحة والانضباط . ويتضمن هذا المستوى :
أ – اعادة الاداء ذاتيا .
ب – الانضباط فى الاداء .

٤ – **الترابط** *Articulation* ويعنى التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة ويتضمن هذا المستوى :
أ – تكوين السلطة المناسبة من الحركات .
ب – تحقيق التآلف والتوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة .

٥ – **التطبيـــع :** *Naturalization*
ويعنى الوصول الى أعلى درجة من الاداء والمهارة بحيث تؤدى الحركة بأقل طاقة جسمية ممكنة . ويتضمن هذا المستوى :
أ – الحركة الذاتية أو الاستجابة التلقائية .

ب ـ تكوين العادة فى اجزاء الحركة . (١٧)

وسنكتفى بذكر الكفايات المشتقة فىهذا المجال بشكل عام غير مفصل حسب مستوياته الخمسة المذكورة آنفا وذلك لصعوبة فصل الكفايات الواجب على المدرس اتقانها فى هذا المجال لمستويات متدرجة على النحو التالى :

ـ تعمل على تدريب التلميذات على الكتابة بسهولة ووضوح .

ـ تعمل على تدريب التلميذات علىعمل نسخ من صورة معينة ، أو عينة معينة .

ـ تعمل على تشجيع التلميذات على كتابة قصة من حوادث معينة مرت بهن .

ـ تعمل على تدريب التلميذات على تشغيل جهاز أو آله معينة .

ـ تعمل علىتدريب التلميذات على رسم خرائطأو أجهزة معينة .

وتصنيف الاهداف الى المجالات المذكورة قد يعطى انطباعا أن تحقيق اهداف كل مجال منفصلة عن اهداف المجالين الاخرين ، ولكن هذا الانطباع خاطىء اذ أن عملية نمو الفرد عملية متكاملة وتشمل جميع جوانب شخصيته . وبالتالى تصمم المواقف التعليمية وماتحتويها من خبرات بحيث يحدث توازن فى تحقيق اهداف المجالاتالثلاثة بقدر الامكان .

---

(١٧) حلمىالوكيل ، محمد أمين المفتى ، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، مرجع سابق ، ص ١٦٤ .

خصائص النمو في المرحلة المتوسطة

يدخل التلميذ اثناء فترة التعليم الاعدادى والثانوى مرحلة جديدة وهامة من مراحل النمو هى مرحلة المراهقة ، والتى تأتى بعد مرحلة الطفولة ، وقبل مرحلة الرشد واكتمال النضج • أى فيما بين الثانية عشرة والعشرين تقريبا •

ولهذه المرحلة خصائص جسمية، وعقلية ، وانفعالية ، اجتماعية، تميزها عن غيرها من مراحل النمو ، ولتحديد الكفايات التى يجب على المعلم أن يتسلح بها ليحسن التعامل مع هذه الخصائص ، ويستغلها لصالح نمو التلميذ يجب أولا استعراض هذه الخصائص وسوف يتم تناول الخصائص العقلية والاجتماعية والانفعاليـــــــة دون الجسمية، لعدم علاقتها المباشرة بعمل المدرس في الفصل• ويجب أن لاننظر الى هذه الخصائص نظرات منفصلة الا لدراستها وفحصها لان للشخصية طبيعة موحدة•

١ — خصائص النمو العقلى في فترة المارهقة :

تمتاز فترة المراهقة بأنها فترة نضج في القدرات العقلية ، وفي النمو العقلى ، اذ يرى بعض علماء النفس ان نمو الذكاء العام يصل الى أقصاه حوالى ســن السادسة عشرة ولاينمو بعد ذلك ، وكل مانشاهدة من زيادة الفهم والادراك بعد هذه السن انما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة(١٨)ويمكن توضيح ذلك بالنسبة لعملية التدريس في النقاط التالية :

---

(١٨) فايز محمد على الحاج: بحوث في علم النفس العام ، بيروت ، المكتب الاسلامى ، ط ٤ ، ١٩٨٢م ، ص ٢٢٨ •

أ ـ **الادراك والانتباه :**

تزداد قدرة المراهق على الادراك ويصبح قادرا على ادراك الاحداث القريبة والبعيدة ، ويرتقى ادراكه من المستوى المحسوس المباشر الى المستوى المعنوى ، ويلاحظ ان مقدرة التلميذ على الانتباه تزداد سواء في مدة الانتباه أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة وهذا غير مايلاحظ على تلميذ المدرسة الابتدائية الذى تكون قدرته على الانتباه محدودة. (١٨)

ب ـ وكذلك نجد في فترة المراهقة أنه يصاحب القدرة على الانتباه والادراك نمو مقابل في القدرة على التذكر الذى يصبح مستندا الى الفهم والميل بينما التلميذ في المرحلة الابتدائية يكون تذكره آليا وقائما على السرد دون الفهم التام لكل عناصر الموضوع . فعملية التذكر عند المراهق تعتمد على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكره. (١٩)

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمعلمة لتحسن استغلال هذه الخصائص على الشكل التالى :

- تشرح المفاهيم المتعلقة بمادتها.
- تشرح النظريات والقوانين الخاصة بمادتها.
- تعرض معلومات منظمة ومرتبة.
- توضح بالشرح والامثلة مفاهيم وحقائق مادتها.

---

(١٨) المرجع السابق : ص ٢٠.

(19) Habur, R.N. and Standing, L.G. Direct measures of short - term visual storage. Quarterly Journal of Experimental Psychology, (1969), p. 43 - 54.

- توضح التعميمات اللازمة لمادتها .
- توجه اسئلة لقياس المستويات المعرفية المختلفة من تذكر وفهم وتطبيق ، وتحليل وتركيب ، واصدار أحكام ان احتاج الامر .
- تربط مادتها بغيرها من المواد ليسهل تذكرها وفهمها واستيعابها .

جـ - نمو التفكير والقدرة على الاستدلال :

ان التلميذ في فترة المراهقة يصبح قادرا على ان يفكر تفكيرا معنويا مجردا وذلك لان القدرة الفعلية تقترب من أقصى نمو لها في نهاية التعليم الثانوى . ومعنى ذلك انه يستطيع أن يتعلم أى موضوع ويكتسب الكثير من المهارات ، شريطة أن تقدم له بطريقة صحيحة . وفي هذه المرحلة يتأثر تفكير المراهق بالبيئة تأثرا يحفزه الى الوان مختلفة من الاستدلال وحل المشاكل حتى يستطيع أن يكيف نفسه تكيفا صحيحا مع بيئته المعقدة. (٢٠) ويصطبغ استدلال التلميذ في أوائل مراهقته بالصبغة الاستنباطية ثم الاستقرائية. ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمدرسة لتحسن استغلال هذه الخصائص على الشكل الاتى :

- تعمل على مساعدة التلميذة على تطبيق ماتعلمته في مادتها على مواقف جديدة .
- تعرض الدرس احيانا بصورة مشكلة لتعود التلميذات اسلوب التفكير العلمى السليم .
- تربط بين حقائق المادة ومشكلات الحاضر ليسهل حلها .

---

(٢٠) لندال . دافيرون ، مدخل الى علم النفس، ترجمة د .سيد الطواب ود . محمود عمرو ونجيب خزام ، مراجعة د . فؤاد ابو حطب (الولايات المتحدة الامريكية) ، دار ماكجروهيل ١٩٨٣م ، ص٣٩٢ .

د - تنمو عند المراهق في هذه الفترة أيضا القدرة على النقد الذى يشمل المبادئ والعقائد والافكار التى كان قد اكتسبها في طفولته فيحاول في هذه المرحلة ان يبحث عن أسبابها ويتساءل دائما عن المثل العليا ، ومبادئ السلوك العامة ، ويرفض قبول أى من الافكار والاراء لمجرد كونها منبثقة من الراشدين ، ويبحث دائما عن براهين على ذلك . (١٨)

ويمكن اشتقاق الكفايات اللازمة للمعلمة لتحسن استغلال هذه المظاهر على الشكل التالى :

- تتيح الفرصة لقراءة بعض نصوص المادة ومناقشتها قدر الامكان.
- تعمل على تنمية مهارة تفسير الحوادث من حولها.
- توجه نحو الربط بين الاسباب والنتائج.
- تدرب على البحث عن المعلومات والاراء من المصادر المختلفة.
- تعمل على تنمية مهارة وزن الادلة.
- تناقش آراء التلميذات.
- تشجع التلميذات على طرح اسئلة للاستفسار عما يغمض عليهن.
- تعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد.
- تعمل على تنمية مهارة التعليل لتعلم التلميذات تفسير الحوادث الجارية.
- تكون قدوة حسنة لتلميذاتها في سلوكها وتصرفاتها.

---

(١٨) د. فائز محمد على الحاج: مرجع سابق، ص ١٢٨.

هـ ــ تزداد قدرة المراهق على التخيل المجرد المبنى على الالفاظ والصور اللفظية ، وتكثر عنده احلام اليقظة وهى ظاهرة طبيعية مصاحبة لهذه الفترة (٢١) وهذا يتطلب من مدرسة تلك المرحلة الكفايات العامة التاليـــــة :

- تثير اهتمام التلميذات بموضوع الدرس الجديد عن طريق قصة أو حادثة أو طرح لبعض الاسئلة .
- تربط بين المادة العلمية والانشطة العملية لجذب انتبـــــاه التلميذات .

و ــ وتنمو عند المراهق القدرة على حب الاستطلاع فيما يتصل بظواهر البيئة التى يعيش فيها وظواهر الحياة بشكل عام (٢٢) وهذا يتطلب الكفايات العامة التالية :

- تتيح الفرصة للبحث في المراجع والمصادر المختلفة .
- تتيح الفرصة لاجراء بعض التجارب .
- تنمى حب الاستطلاع والمتابعة لدى التلميدات .

ز ــ تنمو عند المراهق القدرة على التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائى ويصبح قادرا على الاستدلال (٢٣) وهذا يتطلب الكفايات العامـة التالية :

---

(٢١) عبدالمنعم الزيادى ، انت والمراهق ، (القاهرة ، الشركة العربية للطباعة والنشر ١٩٥٨م) ص٦٠ .

(٢٢) عبدالمنعم فوءادابراهيم ، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ، (القاهرة ، مكتبة مصر ١٩٦٧م) ص ٢٢١ .

(٢٣) فوءاد البهى السيد : الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة ، (القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٧٥م) ص‌ص٢٧٤ — ٢٧٥ .

- تسأل اسئلة متنوعة تتطلب التفكير مثل تصور حلول جديدة للمشكلات المعروضة .
- توجه اسئلة تقيس مستوى التحليل عند التلميذات .
- توجه اسئلة تقيس مستوى التركيب عند التلميذات .
- تدرب التلميذة على الحصول على الشواهد والادلة .
- تساعد التلميذة على اصدار الاحكام السليمة حول موضوع معين أو مسألة .

ح – ومن الظواهر الهامة المتعلقة بالنمو العقلى في مرحلة المراهقة ظاهرة تنوع او تمايز النشاط العقلى ، يقول أحمد زكى صالح في ذلك " النشاط العقلى عند الاطفال دون العاشرة يتصف بالعمومية ، وقلما يتميز الطفل فى نوع معين من انواع النشاط العقلى ، بيد أن الامر يأخذ شكلا مختلفا من حوالى سن الثالثة عشر ومابعدها ، اذ يبدأ المراهقون فى التمايز فى النشاط العقلى ، ويتجه النشاط العقلى عندهم نحو التركيز والبلوره حول مظهر معين من مظاهر النشاط ، وتظهر وتتميز القدرات اللغوية والعددية والمكانية ، والميكانيكية والسرعة وغيرها ، لذلك يطلق على فترة المراهقة بفترة التوجيه المهنى . (٢٤)

وهذا يتطلب الكفايات العامة التالية :

- تكشف ميول التلميذات عن طريق ممارستهن للانشطة الجماعية .
- تكشف قدرات التلميذات عن طريق اجراء بعض الاختبارات .
- تستخدم طرقا تربوية تعتمد على فعالية التلميذات ونشاطهن .
- تقوّم قدرة التلميذات على استخدام المصادر والمراجع المناسبة .
- تشرح الدرس بلغة سليمة .
- تهتم بالصورة الكلية للدرس .

---

(٢٤) أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦) ص ٣٣٩ .

ى — كذلك تظهر الفروق الفردية فى هذه المرحلة بشكل واضح ومثيـــر (٢٤)
وهذا يتطلب الكفايات العامة التاليـــة :

— تسأل أسئلة متنوعة فى الصعوبة .
— تنوع الانشطة التى تمارس فى الفصل لتناسب كل قدرات وميـــول كل التلميذات .
— تعمل على تنمية التفكير الابتكارى عند التلميذة .

٢ — **بعض خصائص النمو الاجتماعى لفترة المراهقـــة :**

تتميز فترة المراهقة ببعض الخصائص التى لها طابع اجتماعى والتى لاتقـــل أهمية عن الخصائص المتعلقة بالنمو العقلى والانفعالى ، واهم تلك الخصائص :

أ) رغبة المراهق أو المراهقة فى الشعور بمركزه فى الجماعة التى يعيش بينها . وهو يعمل على تأكيد ذاته ، ولفت انتباه الاخرين اليه ، وتزداد رغبته فى الاستقلال والتحرر من السلطة سواء كان ذلك فـــى الاسرة أو المدرسة أو المجتمع ، ويظهر هذا على شكل تمرد أو احتجاج أو تعصب أو غضب ، أو تهديد أو نقد أو جدل (١٨) . وهذا يتطلب الكفايات العامة الاتية :

— أن تعمل على تنمية ثقة التلميذات بأنفسهن .
— تثيب التلميذات لاجابتهن الصحيحة .
— تحسن توزيع الاسئلة للتلميذات .
— تنظم انشطة جماعية وتشرح للتلميذات خصائص العمل مع الجماعة .

---

(٢٤) المرجع السابق ، ص ٢٤٠ .
(١٨) د . فايز محمد على الحاج ، مرجع سابق ، ص ٢٨٨ .

- تحسن الاستماع للتلميذات .
- تحسن معاملة التلميذات .
- تنمى اتجاه احترام الكبار ، والسلطة القائمة فى المجتمع .

ب) يتقبل المراهق سلوك الكبار الذين يثق فيهم ويزداد اعجابه بالبطولات ويرغب فىتقليد من يتخذ مثلا أعلى له (٢٥) وهذا يتطلب الكفايات العامة التاليـــة :

- تقدم بعض الشخصيات الاسلامية العظيمة وتشرحسبب عظمتها ، وتدعو للاقتداء بها .
- تكسب التلميذات المفاهيم الاجتماعية وتساعد التلميذة على التكيف مع مجتمعها . (١٦)

ج) ينزع المراهق والمراهقة الى الاهتمام ببعض القيم الروحية ، كالامـور المتعلقة بالدين (٢٥) وهذا يتطلب الكفايات العامة التالية :

- تحدد الهدف الدينى من كل درس وتربط الدين بالمادة التـى تدرسها .
- تشجع التلميذات على التمسك بالعادات والاخلاق الاسلامية الحميدة .

د) يشتد احساس المراهق والمراهقة بالمشكلات الوطنية والنواحـــى الانسانية (٢٦) وهذا يتطلب الكفايات العامة التالية :

---

(٢٥) ابراهيم بسيونى عميره ، د. فتحى الديب ، تدريس العلوم والتربية العملية (القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة التاسعة ١٩٧٧) ص ٧١ .

(١٦) محمد صلاح الدين مجاور ، فتحى الديب ، المنهج المدرسى ، مرجع سابـق ، ص ٢٣٧ .

(٢٥) د. ابراهيم بسيونى عميره ، مرجع سابق ، ص ٧٢ .

(٢٦) الدمرداش سرحان : تلاميذ المدارس الثانوية : أمانيهم ، وميولهم ، ومشكلاتهـم (القاهرة ، دار الكتاب العربى ١٩٥٦) ص ١٢١ .

- تبرز القضايا الاسلامية والعربية وتساهم مع التلميذات في اقتراح حلول لها .
- تعمل على تنمية روح التعاون بين التلميذات . (٢٦)

٣ـ النمو الانفعالي في فترة المراهقة :

ترافق فترة المراهقة انفعالات عنيفة ومتقلبة ، وحساسية زائدة ونزعات وشكوك لم تساور المراهق من قبل (٢٧).

ومن أهم تلك الانفعالات الخجل والقلق . وكذلك نرى أن المراهق يثور لاتفه الاسباب ، وتتميز تلك الفترة بتقلب المراهق وعدم ثباته ، فمن الزهو والكبرياء

---

(٢٦) د. الدمرداش سرحان ، تلاميذ المدارس الثانوية : أمانيهم وميولهم ، ومشكلاتهم ، (القاهرة ، دار الكتاب العربي ١٩٥٦) ص ١٢١ .

(٢٧) عبد المنعم عبد العزيز المليجي : النمو النفسي ، (القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ) ص ١٥٩ـ ١٦٠ .

والفرح ينتقل الى القنوط واليأس فجأة ، ونجد المراهق يعتد بنفسه ويعتنى بملبسه وطريقة كلامه (٢٨) . ولماكانت الامور الانفعالية صعبة الملاحظة والقياس ، فسوف نكتفى بذكر بعض الكفايات التى تساعد المدرسة على تحقيق النضج الانفعالى للمراهقة ومساعدتها على أن تتحكم فى انفعالاتها بالصورة المرضية :

- تجعل التلميذات يتغلبن على الخجل الذى ينتابهن فى تلك المرحلة وذلك باشراكهن فى المناقشات التى تتم فى الفصل ، وكذلك اشراكهن فى الانشطة الصفية واللاصفية .
- تعامل التلميذات معاملة يتجلى فيها العدل والمساواة .
- تعلم التلميذات ضبط النفس والتحكم فى الانفعالات .
- تعزز ثقة التلميذات فى انفسهن وتشجعهن دائما .
- تعمل على تنمية الوازع الدينى عند التلميذات .

---

(٢٨) سبير جون انجليش وستيورات فنش : المشاكل الانفعالية للنمو ، ترجمة السيد محمد خيرى (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٥) ص ١٥- ١٨ .

القوائم التى توصلت اليها الدراسات السابقـــة

هناك العديد من الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال تحديد الكفايات العامة للمدرس ، وعند تعرضنا لعدد منها فى الفصل الثالث من هذا البحث لاحظنا أن كلا منها اعتمد على طريقة خاصة فى تحديد الكفايات . وبعد تحليل تلك الدراسات السابقة وجد ان الكفايات التى حددت فى كل منها قد استخدم فى تصنيفها طرق مختلفة منهـــــا :

- تحديد الكفايات فى صورة أهداف سلوكية :

من الباحثين من حدد كفايات بحثه فى صورة اهداف سلوكية محددة وواضحة ووصف كل هدف منها أنواعا محددة من سلوك المعلم اللازم القيام به لحدوث عملية التعلم عند التلاميذ ، وعلى الرغم من أن هدف التعليم هو الاهتمام بالنمو الشامل للتلميذ والذى يجب أن يتضمن جميع النواحى المعرفية والادائية والوجدانيـــــة ، الا أنه وجد ان بعض الدراسات والبحوث التى حددت الكفايات التدريسية بشكل اهداف سلوكية اهتمت فقط بناحية واحدة هى الناحية المعرفية على اعتبار ان من وظائف المعلم الاساسية نقل المعرفة ، وان تمكن المعلم من هذه الناحية يمكن أن يجعل منه مدرسا ناجحا .

وهناك دراسات أخرى اقتصرت على مجالين فقط من المجالات الثلاث الاساسية مثل دراسة (جارجليو وبيج) *Gargiulo and Pigge* (٢٩) (١٩٧٩) حيث اقتصرت هذه الدراسة على المجالين العاطفى والادائى ولم تتعرض للجانـــــب المعرفى .

(*29*) Gargiulo, Richard M. and Pigge, Fredl. Percieved Competencies of Elementary, Special Education Teachers. (op. cit.) pp. 339 - 343.

والدراسات التى اقتصرت على اى من النوعين السابقين لاتعطينا صورة كاملة عن جميع الكفايات العامة التى يجب أن تتوافر لدى المدرس ليحقق النمو الشامل للتلميذ .

وبما أن هدف هذا البحث هو تحديد الكفايات العامة الرئيسه للمدرّسة فى المرحلة المتوسطة للبنات فى المملكة العربية السعودية ، لذا وجب أن تكون تلك الكفايات المحددة شاملة لكل النواحى السابقة وذلك لوجود ارتباط عضوى وثيق بين تلك الجوانب الثلاثة ، فالمعلم حينما يقوم بالتدريس فهو يتعامل مع معرفه ، ويستخدم مهارات معرفية متعددة ويمارس سلوكا عمليا يستخدم فيه معارفه ومايرتبط بها من مهارات ادائية فضلا عن النواحى الانفعالية .

ولم تجد الباحثة دراسة كاملة حددت الكفايات العامة للمدرس واشتملت على كل المجالات الثلاثة السابقة ، وان امكن الحصول على بعض الدراسات التى أجريت لتحديد كفايات تخصصية فىحقول مختلفة : مثل دراسة مجلس المواد الاجتماعية فى بنسلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية التى أجريت عام ١٩٧٧ (٣٠) وكان هدفها تحديد الكفايات الخاصة لمعلم المواد الاجتماعية ، وشملت المجالات الثلاثة المعرفية والعاطفية ، والادائية .

- من الباحثين من حدد الكفايات على أسس نشاط المعلم والمجالات اللازمة لتحقيق الاهداف التربوية :

وقد اتخذ هذا النوع من التصنيف نشاط المعلم ومجالاته العملية التعليمية أساسا لتحديد الكفايات العامة . وسلوك المعلم يتضمن انواعا متعددة من النشاط مثل : التخطيط ، والتدريس ، والتقويم ، وغيرها من الانشطة والمجالات التى توجّه نحو

---

(30) The Pensylvania Council for Social Studies. An Inventory of Teaching Competencies in the Social Studies (op. cit.)

تحقيق وظائف معينة فى العملية التعليمية ، كالكشف عن الاستعداد للتعلم ، وتنظيم الخبرات التعليمية الملائمة ، وحفز التلاميذ على التعلم وغيرها . وان نظرة تحليلية الى كل من هذه الانشطة والمجالات تسمح باكتشاف كفايات أساسية لازمة لاداء المعلم بشكل مرضى . (٣١) ويعتبر هذا النوع أكثر صعوبة من النوع الاول وذلك لتنوع أنشطة المعلم ومجالات التعليم وصعوبة حصرها كلها بشكل متكامل لعدم وجود هيكل تنظيمى يساعد على الحصر بصورة متسلسلة كاملة ، وكذلك نجد صعوبة فى معرفة جميع الانشطة التى يقوم بها المعلم فى الفصل لان ذلك يعتمد على موضوع الدراسة ، ونوعية الطلاب وشخصية المعلم ، والاهداف المراد تحقيقها والامكانات المتاحة .

ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات دراسة (دودل) *Dodle* (٣٢) الذى اعتمد فى تصنيف كفاياته على أساس نشاط المعلم وسلوكه فى الفصل .

— التركيز على السمات الشخصية والقدرات والاستعدادات اللازمة للمعلم :

هناك العديد من الدراسات التى ركزت على السمات الشخصية للمدرس مثل سلامة السمع ، والنطق .. الخ الى جانب عناصر شخصية أخرى كالثبات الانفعالى ، والاتزان النفسى وغيره .

وبالنظر للسمات الشخصية نجد أنها لاتعتبر كفايات بالمعنى الصحيح بل هى أمور لازمة ، ومساعدة لاكتساب الكفايات التى تتطلب توافر استعدادات جسمية ، وعقلية ونفسية ، واجتماعية فى المعلم . من أجل ذلك تجرى كليات التربية المقابلات

---

(٣١) لطفى سوريال ، معايير مقترحة فى تخطيط وتقويم بعض الانشطة التدريبية الاساسية فى اطار برنامج التدريب الموجّه نحو العمل ، دراسة جدوى وامكانية تطويع برامج وأساليب تدريب المعلمين فى اثناء الخدمة بالبلاد العربية ، (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٧) ص ١٣٢ .

(32) **Dodle, Norman R. The Florida Catalog of Teacher Competencies (op. cit.).**

الشخصية للطلاب والطالبات الراغبين فى الالتحاق بها للتأكد من توافر تلك السمات لدى الطالب أو الطالبة قبل الالتحاق بكليات التربية .

ومن تلك الدراسات نورد دراسة " ديفيد ريانز " David Rayans ١٩٦٠ ، هدف هذه الدراسة تحسين فعالية المعلم وكفاءته عن طريق معرفة وفهم الخصائص الشخصية والسلوكية للمعلمين . وقد حدد (ريانز) فى دراسته أوصافا عامة للمدرس الفعّال وغير الفعّال . (٣٣)

وبالقاء نظرة فاحصة على انواع التصانيف السابقة نجد انه قد اتبع فى كل منها تصنيفا معينا حسب الغرض من الدراسة . ولم تعط أى منها قائمة كاملة بالكفايات العامة . فالدراسات التى اعتمدت فى تصنيفها على الاهداف السلوكية ، حددت الكفايات فيها بشكل عام وغير شامل لجميع النواحى المعرفية والوجدانية والادائية . وكذلك الحال بالنسبة للتصنيف الثانى نجد صعوبة حصر النشاط الذى يقوم به المعلم الى جانب تداخل تلك الانشطة لعدم وجود هيكل تنظيمى يتحكم فى حصر الكفايات بشكل متسلسل وواضح .

وأما بالنسبة للتصنيف الثالث فلا يمكن اعتباره نوعا من أنواع التصانيف التى يعتمد عليها فى تحديد الكفايات العامة للمدرس بمعناها المأخوذ به فى هذا البحث أن السمات والصفات عوامل مساعدة تساعد المتعلم على اكتساب الكفايات اللازمة لتحقيق الاهداف المطلوبة .

الكفايات العامة المستخلصة من دراسة البحوث والدراسات السابقة :

- تضع مخططا عاما وشاملا للتدريس تحدد فيه الاهداف السلوكية التعليمية العامة التى يسعى المنهج لتحقيقها لتنظيم عملية التعلم عند التلميذات .

---

(33) Rayans, David G. Characteristics of Teachers. 1st Printing, American Council of Education (Washington D.C. March 1960).

- تضع تخطيطا خاصا لمواقف محددة تطول وتقصر حسب الظروف المحددة مثل الزيارات الميدانية ، الرحلات التعليمية ، وغيرها وذلك بهدف ربط المادة بالحياة الواقعية للتلميذات .

- تضع تخطيطا زمنيا للدروس على مدار اليوم ، الشهر ، والعام لتنظيم عملها وتنظيم أفكار التلميذات تبعا لذلك .

- تناقش آراء التلميذات .

- تشرك التلميذات بصورة ايجابية فى تنفيذ أنشطة الدرس .

- تكسب ثقة التلميذات فيما تقول وتفعل .

- تحسن توجيه الاسئلة للتلميذات .

- تحسن صياغة الاسئلة .

- توجه أسئلة متنوعة لتقويم التلميذات بالنسبة الى المستويات المعرفية المختلفة : (من تذكر ، وفهم ، وتطبيق ، وتحليل ، وتركيب ، واصدار احكام) .

- تعطى فرصة للتلميذات للتفكير فى السؤال الملقى قبل الاجابة عليه .

- تعود التلميذات أسلوب التفكير العلمى .

- لاتهمل جزئيات الدرس .

يلاحظ ان مااستفادته الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة كان محدودا وذلك لان معظم الدراسات والبحوث التى أمكن الحصول عليها لاتورد الكفايات العامة التى وصل الباحث الى تحديدها بشكل مفصل .

القائمة المقترحة للكفايات العامـــــة
لمدرسة المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية

من العرض السابق للمصادر التى اعتمد عليها فى تحديد الكفايات العامـــة فى هذا البحث نستطيع فى الصفحات التالية حصر تلك الكفايات على شكل قائمـة تجمع بين كل العناصر السابقة . والهدف من اعداد هذه القائمة هــو :

١- الوصول لقائمة منقحة بالكفايات العامة التى ينبغى توافرها لدى المعلمة بشكل عام لتستطيع أداء رسالتها بشكل جيد .

٢ — استخدام هذه القائمة فى تحديد الكفايات اللازمة لمدرسة التاريخ فى المملكة العربية السعودية .

وستصنف الكفايات فى مجالات معرفية ، ووجدانيه ، وأدائيه لتحقيق النمــو الشامل للتلميذة بحيث تصنف بشكل سلوكى وتتخذ من نشاط المعلم وسلوكه فىالفصل أساسا فى تحديد هذه الكفايات .

أولا: المجال المعرفـــى :

١- تعرض معلومات منظمة ومرتبة .

٢ — تعرّف الحقائق والمعلومات والمفاهيم الخاصة بمادتها فى اطار علاقتها بالمجتمع العربى السعودى .

٣ — تعلم الحقائق والمفاهيم التى تتضمنها مادتها فى اطار علاقاتها بالديـــــن الاسلامى .

٤ــ تنظم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لتسهل مراجعتها .

٥ــ تلخص الحقائق والمعلومات ليسهل حفظها .

٦ــ تشرح الدرس بلغة سليمة .

٧ــ تشرح المادة شرحا جيدا يساعد التلميذات على فهمها .

٨ــ تشرح النظريات والقوانين الخاصة بمادتها للتلميذات وتحل التمارين المتعلقة بها .

٩ــ توضح بالامثلة مفاهيم وحقائق مادتها .

١٠ــ تفهم واقع المجتمع السعودى وتشرح العوامل التى أدت لتطوره وتقدمه .

١١ــ تربط مادتها بغيرها من المواد .

١٢ــ تربط بين حقائق المادة ومشكلات الحاضر والاحداث الجارية .

١٣ــ تعمل على تحقيق اهداف التربية الاسلامية .

١٤ــ تساعد التلميذات على تطبيق الخبرات التى يكتسبنها فى مواقف الحياة العملية

١٥ــ تساعد على استخدام القوانين والقواعد والنظريات المتعلمة فى مواقف تعليمية وعملية جديدة .

١٦ــ تربط الاهداف التربوية لكل درس بالمشكلات الثقافية والاجتماعية للمجتمع السعودى .

١٧ــ تعد جداول ورسوما بيانيه ، وخرائط وتشرك التلميذات فى ذلك .

١٨ــ تساعد التلميذات على تحليل المادة العلمية لمكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم التلميذات لتنظيم المادة .

١٩ــ تشرح العلاقات الموجودة بين اجزاء الدرس الواحد بما يساعد على تحليل الدرس لمكوناته .

٢٠ ـ تساعد التلميذات على تحليل بعض الوان السلوك الاجتماعى السائد ومدى تمشيه مع العقيدة الاسلامية .

٢١ ـ تهتم بالصورة الكلية للدرس .

٢٢ ـ تضع مخططا عاما وشاملا للتدريس تحدد فيه الاهداف السلوكية التعليميـــة العامة التى يسعى المنهج لتحقيقها لتنظيم عملية التعلم عند التلميذات .

٢٣ ـ تضع تخطيطا خاصا لمواقف محددة تطول وتقصر حسب الظروف المحددة مثل (الزيارات الميدانية ، الرحلات التعليمية ، وغيرها وذلك بهدف ربط المادة بالحياة الواقعية للتلميذات) .

٢٤ ـ تختار الاساليب والطرق والوسائل الملائمة لتدريس كل درس من دروس مادتها لتقرب المعلومات لذهن التلميذات .

٢٥ ـ تضع تخطيطا زمنيا للدروس على مدار اليوم ، الشهر ، والعام لتنظيم عملها وتنظيم أفكار التلميذات تبعا لذلك .

٢٦ ـ تنظم مواقف تسهم فى تنمية التفكير وتوءدى الى التعلم الابداعى عنـــــد التلميذات .

٢٧ ـ تنظم المادة الدراسية تنظيما متسلسلا تسلسلا منطقيا وسيكولوجيا ، لمساعدة التلميذات على فهم المادة فهما جيدا .

٢٨ ـ تثرى المادة العلمية الواردة فى الكتاب المقرر بشكلهادف وذلك باقتـــراح التدريبات والامثلة والاسئلة والانشطة .

٢٩ ـ تنظم أعمالا كتابية من النوع الذى يتطلب التفكير من التلميذات بهدف تعليمهن أسلوب التفكير العلمى .

٣٠- تخطط للمشروعات التعاونية العامة وللاجتماعات والاحتفالات بمناسبة من المناسبات ، وتشرك التلميذات فيهذا التخطيط .

٣١- تدرب التلميذات على الاعداد لمشاريع البحوث بهدف تعليمهن ذلك .

٣٢- تقترح خطة لاجراء تجربة معينة ، وتشرك التلميذات معها فى ذلك .

٣٣- تساعد التلميذات على تقويم قيمة ماتقرأه أو تسمعه من أفكار ومعلومات مادتها لتدرب التلميذات على الحكم بشكل صحيح على كل ماتتعلمه أو تسمعه .

٣٤- توجه أسئلة لقياس قدرة التلميذه بالنسبة للمستويات المعرفية : التذكر والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، واصدار الاحكام .

٣٥- تختار الواجبات المنزلية المتعددة التى تلبى الحاجات الفردية والجمعية وتناسب قدراتهن وتتحدى تفكيرهن .

٣٦- توجه نحو الربط بين الاسباب والنتائج .

٣٧- تعمل على تنمية مهارة وزن الادلة .

٣٨- تناقش آراء التلميذات .

٣٩- تعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد .

٤٠- تعمل على تنمية مهارة التعليل لتعليم التلميذات تفسير الحوادث الجارية .

٤١- تدرب على البحث عن المعلومات والاراء من المصادر المختلفة .

٤٢- تتيح الفرصة لقراءة بعض نصوص المادة ومناقشتها قدر الامكان .

٤٣- تعمل على تنمية مهارة التفكير الابتكارى .

ثانيا : المجال العاطفـــــى :

١ – تثير اهتمام التلميذات بموضوع الدرس الجديد عن طريق قصة أو حادثـــة أو خبر .

٢ – تستخدم طرقا تربوية تعتمد على فعالية التلميذات ونشاطهن .

٣ – تحث وترغب التلميذات لاستخدام المكتبة المدرسية كمصدر لاثراء التعلم .

٤ – تثيب التلميذات لاجاباتهن الصحيحة وسلوكهن الجيد .

٥ – تستخدم النقد الايجابى البناء الذى تقبله التلميذات عند تقويم أعمالهن .

٦ – تختار أنواعا متعددة من الانشطة التى تقدم للتلميذات لمراعاة مبــــدأ الفروق الفردية .

٧ – تشجع التلميذات على طرح أسئلة حول موضوع الدرس .

٨ – تبث روح المنافسة الشريفة بين التلميذات .

٩ – تحبب التلميذات على التعاون مع الاخرين .

١٠ – تساعد التلميذات على أن يقدرن الادب الجيد والفن الرفيع عن طريـــق ممارسة النقد البناء .

١١ – تعمل على مساعدة التلاميذ على حب الغير والاهتمام بمصالح الاخرين عـــن طريق ممارسة الانشطة الجماعية .

١٢ – تحسن معاملة التلميذات .

١٣ – تساعد التلميذات على ادراك دور التخطيط المنظم فى حل المشكلات .

١٤ – تساعد التلميذات على تقبل تحمل المسئولية لما يصدر عنهن من سلـــوك عن طريق اعطائهن واجبات وأعمال تطلب منهن .

١٥ ـ تساعد التلميذات على التخطيط لحياتهن بصورة تتفق مع قدراتهـــن وميولـهن والافكار التى يعتقدن بها عن طريق ابراز دور التنظيم فىالحياة وضرب أ مثلة على ذلك .

١٦ ـ تعمل على تعويد التلميذات ضبط النفس بأ ن تكون قدوة لـهن .

١٧ ـ تعمل على تنمية حب العادات والتقاليد السعودية الصالحة .

١٨ ـ تعمل على تنمية حب الوطن والتفانى فى خدمته .

١٩ ـ تعمل على تقوية الميل لقراء ة كل مايتعلق بالعقيدة الاسلامية .

٢٠ ـ تعمل على تقوية الميل لممارسة كافة الفروض الاسلامية المطلوبة .

٢١ ـ تعمل على تقوية الميول والاتجاهات الاسلامية عند التلميذات .

٢٢ ـ تعمل على تقوية اتجاهات ايجابية نحو الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله .

٢٣ ـ تعمل على تقوية الاتجاه نحو التضامن الاسلامى .

٢٤ ـ تعمل على تقوية اتجاه حب الوالدين وطاعتهما .

٢٥ ـ تعمل على تقوية اتجاه طاعة أولى الامر .

٢٦ ـ تعمل على تقوية الوازع الدينى عند التلميذات .

ثالثا : المجال الادائـــــى :

١ ـ تعمل على تدريب التلميذات على الكتابة بسهولة ووضوح .

٢ ـ تعمل على تدريب التلميذات على تشغيل الاجهزة والالات المتعلقة بمادتها .

٣– تعمل على تدريبالتلميذات على رسم الخرائط أو الاجهزةالمعينة الخاصة بمادتها .

٤– تعمل على تدريب التلميذات على كتابة قصة أو موضوع من حوادث معينة مرت بهن .

٥– تعمل على تنمية مهارة صنع نماذج وخرائط مجسمة فى حدود مايسمح به الدين الاسلامى .

مراجـع الفصــــل الرابـــــع

1) *Borich, Gray D., The Appraisal of Teaching Concepts and process, (Menlo Park California : Addison, Massachusetts, 1977).*

٢ - أحمد الخطيب ، بعض الكفايات التعليمية الاساسية اللازمة للمعلم العربـــى وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لاغراض اعداد المعلميـــــن وتربيتهم ، معهد التربية أونروا / يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحدة للاطفال (اليونيسيف) ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريـــــب المعلمين فى البلاد العربية الذى عقد فى بيروت من ٢٠ - ٢٥ فبرايـــر ، ١٩٨٨م ، (عمان ١٩٧٨م) .

3- **Kay Patricia M., What Compentencies should be included in C.P.B.T.E. Program? Washington, D.C., 20036: Association of Colleges for Teacher Education, One Dupot Circle Suite 610).**

4- **Dodle, Norman R. " Selecting Competency out Comes, " Journal of Teacher Education, 25, (Winter 1974).**

٥ - لطفى سوريال ، المنحنى التحليلى للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة الذى عقد فـــى البحرين من ٣ - ٨ نيسان ١٩٧٦ (عمان : معهد التربية أونروا/ يونسكو ، قسم الخدمات الخارجية ١٩٧٦م) .

6- **Dodle, Norman. Selecting Competency out comes for Teacher Education American Association of Colleges for Teacher Education, Vol. XXIV, N. 3, (1973).**

7- **Borich, Gary and Fenton Kathleen The Appraisal of Teaching. Concepts and Process, (Wesly, Addison 1977).**

٨ — أبو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهرة ، المطبعة الاميرية ، ١٩٥٤) .

٩ — عبد الله صالح البنيان : المجتمع العربى السعودى ، (الرياض ، دار المعارف السعودية ١٣٩٩هـ) .

١٠ — الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة المناهج والبحوث والكتب ، منهج المرحلة المتوسطة للبنات : اعداد اللجنة الفرعية لسياسة التعليم بالمملكة ط ٣ ، لعام ١٤٠٢ هـ — ١٩٨٢م) .

11- Gage M.R. Learning Rierachies, Journal of Educational Psychology, Vol. 6, 1969).

١٣ — فؤاد أبو حطب ، القدرات العقلية ، (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٣) .

12- Norman Grandland: Stating Behavioral objectives for classroom instruction. (New York, The MacMillan Co. 1970).

١٤ — صالحة سنقر، المناهج التربوية : (دمشق مطابع مؤسسة الوحدة ، ١٩٨٢م) .

١٥ — نورمان جرونلند : الاهداف التعليمية : تحديدها السلوكى وتطبيقاته ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، دار النهضة العربية (بدون تاريخ) .

١٦ — محمد صلاح الدين مجاور ، فتحى عبد المقصود الديب ، المنهج المدرسى أسسه وتطبيقاته التربوية (الكويت ، دار القلم ١٩٨١م) .

١٧ — حلمى الوكيل ، محمد أمين المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتها (القاهرة مطبعة حسان ، ١٩٨٢م) .

١٨ — فايز محمد على الحاج : بحوث فى علم النفس العام ، بيروت ، المكتب الاسلامى ط ٤ ، ١٩٨٢) .

(19) Haber, R.N., and Standing, L.G. Direct measures of short - term visual storage. Quarterly Journal of Experimental Psychology (1969).

٢٠ — لندال : دافيدون ، مدخل فى علم النفس ، ترجمة د . سيد الطواب و د . محمود عمرو ، ونجيب خزام ، مراجعة فؤاد أبو حطب (الولايات المتحدة الامريكية دار ماكجروهيل ١٩٨٣) .

٢١ — عبد المنعم الزيادى ، أنت والمراهق ، (القاهرة ، الشركة العربية للطباعة والنشر ١٩٥٨) .

٢٢ — عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ، (القاهرة ، مكتبة مصر ١٩٦٧) ص ٢١ .

٢٣ — فؤاد البيهى السيد : الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة (القاهرة دار الفكر العربى ١٩٧٥) .

٢٤ — أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦) .

٢٥ — ابراهيم بسيونى عميره ، د . فتحى الديب ، تدريس العلوم التربوية العملية (القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة التاسعة ١٩٧٧) .

٢٦ — الدمرداش سرحان ، تلاميذ المدارس الثانوية : أمانيهم ، وميولهم ، ومشكلاتهم ، (القاهرة ، دار الكتاب العربى ١٩٥٦) .

٢٧ — عبد المنعم الزيادى عبدالعزيز المليجى ، النمو النفسى ، (القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ) .

٢٨ — سبيرجون انجليش وستيوارت فنش : المشاكل الانفعالية للنمو ، ترجمة السيد محمد خيرى (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٥) .

29- Gargiulo, Richard M. and Pigge, Fredl. Percieved Competencies of Elementary, special Education Teachers. The Journal of Educational Research, Vol. 72, No. 6. July — August 1979).

30- The Pensylvania Council for Social Studies. An Inventory of Teaching Competencies in Social Studies, U.S. Educational Resources Information Center, Michigan University (1977) Microfilms.

٣١ — لطفى سوريال ، معايير مقترحة فى تخطيط وتقويم بعض الانشطة التدريبية الاساسية فى اطار برامج التدريب الموجّه نحو العمل ، دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى اثناء الخدمة بالبلاد العربية ، (القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٧) .

32 - Dodle Norman R. The Florida Cataloge of Teacher Competencies (Tallahassee Florida, Florida State Department of Education , 1973).

33 - Rayans, David G. " Characteristics of Teachers " 1st Printing, American Council of Education (Washington D.C. March 1960).

الفصـــل الخامـــس

الكفايـات التدريســية اللازمـــة لمدرسـة التاريــخ

فى المرحلـة المتوسـطة فى المملكـة العربية السعوديـــة

تشتق الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية من :

١ ــ طبيعة علم التاريخ ، واتجاهاته ، وأهدافه الحديثة ومحتواه ، وطرق تدريسه ووسائله المعينة والانشطة اللازمة له .

٢ ــ قوائم الدراسات والبحوث السابقة فى مجال المواد الاجتماعية .

٣ ــ الاعتماد على قائمة الكفايات العامة المشتقة فى الفصل الخامس من هذا البحث .

أولا : طبيعة علـــم التاريـــخ :

مقدمـــــة :

يعتبر التاريخ جزءا من الدراسات الاجتماعية (Social Studies) التى تضم مجموعة من المواد الاخرى : كالجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والاجتماع ، والاقتصاد ، ودراسة المجتمع ، والفلسفة ، وعلم النفس ، والاخلاق ، وهى مواد ذات صبغة اجتماعية يتلقاها الطلاب فى المراحل الاعدادية والثانوية ، تعالج بحكم طبيعتها المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته ، وماضيه وحاضره ومستقبله ، وهى تعنى بدراســـــة العلاقات الانسانية من ناحية ، وعلاقة الانسان ببيئته من ناحية أخرى ، والمشكلات والمواقف التى تبدو كرد فعل لتلك العلاقات . (١)

والعلوم الاجتماعية (Social Sciences) وميادينها لهانفس طبيعة المواد الاجتماعية غير انها تختلف عنها بأنها تهتم باتقان الحقائق والمعلومات كغرض أسمى مهما كانت هذه الحقائق والمعلومات جافة معقدة ودقيقة ، وهى تصلـــح لمستوى الكبار ويكون مجال دراستها فى الجامعات والمعاهد العليا ، ونستطيع القول أن المواد الاجتماعية هى العلوم الاجتماعية بسطت وعدلت للاغراض التربويـــــة ، وبعبارة أخرى أن العلوم الاجتماعية هى المصدر الذى تستقى منه المواد الاجتماعيــة المعلومات المناسبة للتلاميذ . (٢)

---

(١) د. عبداللطيف فؤاد ابراهيم ، وسعد مرسى احمد : المواد الاجتماعيـــــة وتدريسها الناجح ، (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٦) ص ١٧—٢٠.

(2) Ralph C. Preston, Wayne L. Herman. "Teaching Social Studies in Elementary School," Fifth Edition , New York, 1981, pp. 3-5.

ويهدف تدريس المواد الاجتماعية فى المدارس الى ترسيخ المواطنه ، واعداد الاجيال ومساعدتهم ليصبحوا أكثر تأثيرا فى مجتمعهم . (٣)

ويستخدم اصطلاح المواد الاجتماعية فى المملكة العربية السعودية ، ويتضمن التاريخ ، والجغرافيا ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع . (٤)

مفهوم التاريخ وتطور النظرة اليه :

لابد للتمهيد لهذا الموضوع من تعريف كلمة (تاريخ) وتحديد معناها . ان كلمة (Hostoria) فى أصل معناها واشتقاقها الدقيق عن اليونانية تفيد معنى البحث (Inquiry) ثم ضيق معناها بعد ذلك لتقتصر على الاهتمام بالامور الانسانية تمييزا لها عن المعرفة بالامور الطبيعية . (٥)

اختلفت النظرة الى طبيعة " علم التاريخ " باختلاف العصور ومرجع ذلك الى التطورات الثقافية والحضارية للعقل البشرى . فالانسان كان فى بداية أمره يكتفى بالنظر الى الاحداث ، ويقف عند حد التعرف عليها ، ثم انتقل الى مرحلة أخرى اذ بدأ ينظر للاحداث ويحاول أن يعرف سبب حدوثها والعوامل التى تقف وراءها .

واعتبر التاريخ فى العصور القديمة فنا من الفنون ، أو فرعا من فروع الادب ، وأول المؤرخين الذين بذلوا عناية فى الوصول الى الحقائق وتدوينها هو المؤرخ اليونانى هيرودوت (Herodotos) ٤٨٤ — ٤٢٥ ق .م . الذى قام بكثير

---

(٣) وزارة المعارف ، منهج المرحلة الثانوية العامة : ١٣٩٤ — ١٩٧٤م ، ص ١٥٦ .

(٤) سليمان الجبر ، وسر الختم عثمان ، : " اتجاهات حديثة فى تدريس المواد الاجتماعية ، (الرياض ، دار المريخ ١٩٨٣م) ص ٩ .

(5) Bining, G. Arthur and Bining, H. David. Teaching the Social Studies in Secondary Schools, Mc. Graw - Hill Book Company, Inc., Third Edition, New York (1952). p.. 4.

من الاسفار وجمع الاخبار فكان مجهوده أول خطوة فى سبيل البحث التاريخى . (٦) بيد أننا لانستطيع أن نعتبر تاريخ هيرودوت نوعا من التاريخ العلمى نظرا لافتقاره الى كثير من صفات التاريخ العلمى .

وعلى الرغم من ظهور الحركة العلمية فى القرن السابع عشر ، فقد ظل التاريخ يعتبر فنا من الفنون ، ولم يحصل تطور كبير فى مدلوله حتى أوائل القرن التاسع عشر ، حيث سعى مؤرخو هذا القرن أمثال ليوبولد فون رانكه (Ranke) لتبديل المفهوم السابق للتاريخ ، وتوسيع حدود المعرفة التاريخية، كما طبقوا على أساليب البحث والتأليف التاريخى طريقة تشبه الى حد ما طريقة العلوم الطبيعية ، وذلك بالرجوع الى الوثائق والمصادر الاولية ونقدها والتحقق منها . وقصروا مهمة المؤرخ على الكشف عن حقيقة الوقائع الماضية وكيفية حدوثها بالفعل فيمكن من ذلك من فهم الماضى من وجهة نظر الماضى نفسه لا من وجهة نظر الحاضر. (٧) ، لذا فمنهم من ينكر أى محاولة تهدف الى الحكم على الماضى للتاريخ حين جعل هدف المؤرخ الارتقاء من الحقائق والوقائع الخاصة الى الانتقال الى تعليلها وادراك العلاقات بينها ، والتوصل لمعرفة القوانين العامة التى تسير هذه الوقائع . وبذلك أصبح التاريخ علما بالمعنى المتعارف عليه فى القرن التاسع عشر ، ولعل السبب فى المناداة والالحاح على الصفة العلمية للتاريخ فى ذلك القرن هو نجاح العلوم الطبيعية لهذا اندفع العلماء نحو مادة التاريخ يريدون ان يرفعوها الى تلك السوية العلمية ، وأثار ذلك جدلا عنيفا بين العلماء حول هذا الموضوع لان التاريخ لايمكن أن يدخل فى عداد العلوم الطبيعية لان مفهوم العلم الطبيعى هو " المعرفة القائمة " على الملاحظة والتجربة واستخراج القوانين العامة ، والتنبوء بحدوث وقائع متشابهة فى ظروف معينة " .

---

(٦) محمدحسين المخترجى ، الطرق الخاصة لتدريس الجغرافية والتاريخ ، (القاهرة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى ، ١٩٤٧) ص ٣٢ — ٣٣ .

(٧) هرنشو ، علم التاريخ ، ترجمة عبد الحميد العبادى ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، (القاهرة ١٩٣٧م) ص ٤١ — ٤٢ .

والتاريخ بهذا ليس علما لانه لايقوم على الملاحظة والتجربة ، والاصطلاح الحديث وسع مفهوم كلمة علم بحيث تشمل " أى بحث نقدى دقيق يتوخى الحقيقة ويسعى لتجميع الوقائع وتنظيمها على أساس علمى أو هو " المعرفة المنظمة المعقولة التى يتم الحصول عليها بتدقيق وتمحيص كبيرين". وبهذا المعنى يمكننا ادخال التاريخ ضمن دائرة العلوم . والمؤرخون اليوم غالبا مايطلقون صفة العلم على التاريخ فانما يقصدون هذا المعنى الواسع الشامل . (٨)

وفى واقع الامر أن التاريخ مادة معقدة التركيب وبدراستها بشئ من الدقة يلاحظ فيها عنصرا علميا بارزا ، وأن أغلب المؤرخين مهما كانت نزعاتهم استخلصوا من الحوادث التاريخية بعض النتائج العامة وتوصلوا الى وضع قوانين متعددة فى التاريخ حيث يوجد تشابه كبير بين مختلف الحوادث التاريخية ، وهذا التشابه هو الذى دعا الكثير من المؤرخين أمثال (بكل) (وبيورى) الى جمع الاحداث المتشابهة واستنباط التعاميم التاريخية منها . فهناك مثلا تعميم (بيورى) القائل " أن الشعوب عندما تصل الى درجة معينة من القوة والشعور بالنفس يكون من المستحيل على الشعوب الاخرى أن تخضعها لسلطتها " . ان هذا التعميم صحيح دائما تقريبا ، ولهذا فاننا نخطئ الى حد ما عندما نقول انه ليس فى التاريخ نظام ثابت ، ان فيه بعض النظام ان لم يكن كله . (٨)

وبالتالى فانه يمكن القول بأن التاريخ هو علم بصورة (نسبية) وطريقته تختلف عن العلوم التجريبية فى أمور ثلاثة :

١ — طريقة علم التاريخ طريقة نقد وتمحيص وتدقيق ، وبحث عن الحقائق التاريخية لا طريقة ملاحظة وتجريب .

---

(٨) صفاء علوانى : هل التاريخ علم ؟ مقال فى مجلة العربى (سوريا ، مطابع الجمهورية العدد الرابع ١٩٥٦) ، ص ٣٦٣ .

(٨) صفاء علوانى ، هل التاريخ علم ، مرجع سابق ، ص ٣٦٧ .

٢ — انه لايمكن ان تصل تعميمات التاريخ الى درجة من الدقة بحيث يطلق عليها لفظ قانون .

٣ — ان المؤرخ يتبع فى كثير من الاحيان أسلوبا فنيا ، فيه ينتقى ماهو ضرورى لبحثه ، فالمؤرخ لايمكن أن يروى جميع وقائع الماضى ، بل هو ينتقى الحقائق الهامة ، ويهمل ماسواها .

أما فى القــرن العشـــرين :

نجد ان التاريخ تابع تطوره وانتشر تدريسه فى مختلف مراحل التعليم العادى والعالى ، وكثرت فروعه وتعددت اقسامه ، وتفرغ لتدريسه عدد من المؤرخيـــن والمختصين وظهرت الحوليات والدوريات والمؤلفات والمجلات التاريخية والصادرة فى مختلف دول العالم . وفى هذا القرن استعان التاريخ ببعض العلوم المساعدة كعلم الاثار المعتمد على الوسائل والادوات التكنيكية وأدخل الى التاريخ الافلام المسجلة والاشرطة المسجلة ، واستعان بعلمى الفيزياء والكيمياء وبتطبيقاتهما الصناعية فى تصوير المنحوتات ، وقطع الاجسام المعدنية بواسطة التحليل الكهربائى ، واستخدام الفحم المشع لمعرفة عمر المواد العضوية القديمة وتاريخها . (٩)

---

(٩) نور الدين حاطوم وآخرون : المدخل الى التاريخ ، دمشق ، مطبعة الانشاء ، ١٩٦٤ ، ص ١٠١—١٠٦ .

الاتجاهات الحديثة لمـادة التاريـــخ

وفى هذا القرن ظهرت اتجاهات حديثة نتيجة لتطور مفهوم هذا العلم عبر العصور ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات كما يلــــــى :

أ ـ الاهتمام بحياة الشعوب بدلا من التركيز على النواحى السياسية وعلى حيـــاة الافراد العظماء :

ساد المفهوم السياسى للتاريخ قرونا عدة ، وكان الموءرخون يهتمون بالنواحى السياسية فى المجتمع ويركزون على حياة الافراد العظماء الذين صنعوا الحـــوادث السياسية من ملوك وقواد وثوار وابطال وغيرهم ، ثم اتضح فى هذا القرن انه اذا كانت حوادث التاريخ السياسى والحرب مهمة فان معرفة أسباب هذه الحوادث وعلاقتهـــا بعضها ببعض وسائر الاحداث فى حياة الجماعات هو الاكثر أهمية ، وأن الحروب على الرغم من الاثر البعيد الذى تتركه ليست سوى ناحية واحدة فى حياة المجتمعـــات البشرية وانها ليست أهمها . وأن أصل الحروب ومجرياتها متصلة اتصالا وثيقـــا بتطور الحياة والحضارة الاقتصادية والاجتماعية والدينية .(١٠) وأن هدف الموءرخ لم يعد مقصورا على رواية الاحداث السياسية الماضية بل أصبح يتوخى دراســـة المجتمعات البشرية وبيان تطورها التاريخى ، والعوامل التى أثرت فى هذا التطـور منذ أقدم العصور الى الحالة الحاضرة . فتوسع مجال التاريخ بحيث لم يعد منحصـرا فى ناحية معينة من السلوك البشرى كالناحية السياسية أو العسكرية بل أصبح شامـــلا لجميع مظاهر الفعاليات البشرية ، وخاصة المظاهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافيـــة التى لعبت دورها فى تطور المجتمعات البشرية .

---

(١٠) خيريه قاسميه ، : تدريس التاريخ بين التوجيه القومى ، والنظرة العلمية ، (دمشق ، الجامعة السورية ، كلية التربية ، ١٩٥٦) ص ٧ .

واذا انعدمـــــــت مثل هذه النظرة الواسعة الشاملة لدى المؤرخيــن فانهم لامحالة يعرضون علينا صورا مشوهة لكل عصر يحاولون تصويره ، وهكذا فان التاريخ الجديد يسعى لاعطاء صورة كاملة وصادقة عن أحوال التطور البشرى ليتمكن بذلك من التوصل الى توضيح مظاهر حياتنا الحالية وتعليلها .(١٠)

كذلك قل ذكر سير الرجال العظماء والملوك على اعتبار أن للبيئة الاجتماعية والاوضاع الاقتصادية دور فى ظهور هؤلاء المتفوقين لانه مامن فرد يصنع التاريخ الا وهو متأثر بالبيئة التى ينتمى اليها ، والظروف التى يعيش فيها ويتأثر بها . وقــد نتج عن ذلك ان المؤرخين أصبحوا الان أقل اهتماما بالشخصيات التاريخيــة ووجه الاهتمام الاكبر لتاريخ الشعوب ، فعندما يعالج المؤرخ فى حياة الافراد فى الوقت الحاضر فان الفرد يبدو صغيرا جدا فى مجموع الحوادث ، وهكذا فان البطل لم يعد فى نظر مؤرخى العصر الحديث شخصا اسطوريا بل أصبح ينظر اليه على انه ظاهــرة اجتماعية مما يخلع عنه ثوب البطولة الذاتية ، ويعوض ذلك عن طريق بيان تأثيــر الظواهر الاجتماعية فى سلوكه وأعماله وربما من الاسباب التى أدت الى ضعف شعبيــة الشخصيات ظهور الجماهير الشعبية كقوة لها أهميتها العظمى فى صنع الاحـــداث التاريخية . (١١)

لذلك يجب الاهتمام بحياة المجتمع العربى الاسلامى والعالمى بدلا من التركيز على حياة قلة من الافراد ، أى أنه يجب الاهتمام بالتاريخ الحضارى لمجتمعنا اكثر من اهتمامنا بالتاريخ السياسى على اعتبار أن تعريف التاريخ الحديث هو " علم اجتماعى " يعالجماضى البشرية بجوانبها المختلفة ضمن اطار الزمان والمكان اى يجب أن يعالــج

---

(١٠) المرجع السابق ، ص ٧ .

(١١) محمد نهاد الحموى ، طرائق تدريس التاريخ ، (دمشق ، كلية التربيــة جامعة دمشق ، ١٩٨٢) ، ص ٥٤ .

جميع النواحى الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والفنية لا أن يهتم فقط بالنواحى السياسية وسرد حياة الافراد البارزين .(١٢) . وهذا لايقلل بالطبع من أهمية الحديث عن الانبياء ورجال التاريخ ورجال السياسة عند التدريس لتلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة لان طبيعة المراهق فىهذه المرحلة تميل الى الحديث عن الشخصيات الهامة ، والابطال والعظماء ، وان تزويد المراهقين بنموذج جيد عنهم وعن اعمالهم يعطى فرصة للمراهق فى أن يحذو حذوهم فى أعمالهم التى تستحق التقدير والاعجاب . (١٠)

وتحقيقا لهذا الاتجاه فان على مدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة ممارسة الكفايات النوعية التالية :

- تبرز دور الشخصية التاريخية فى اطار علاقتها بالمجتمع الذى تعيش فيه .
- تبين أثر البيئة الاجتماعية والاقتصادية فى تنشئة الشخصية التاريخية التى تدرسها للتلميذات .
- تكثر الحديث عن عظماء الرجال والنساء والساسه الصالحين كلما سنحت الفرصة لتحث التلميذات على الاقتداء بهن .
- تبين دور الابطال فى النهوض بمجتمعاتهن .

---

(12) Robert, D. Bar. Defining the Social Studies, National Council for the Social Studies Bulletin 51, (Virginia 1977), p. 20.

(١٠) خيرية قاسمية : تدريس التاريخ بين التوجيه القومى والنظرة العلمية ، (مرجع سابق) ص ٣٨ .

ب — معالجة التاريخ على أنه علم يساعد على التوقع وليس على التنبوء :

ذكر سابقا أن العلوم الطبيعية تقوم على المشاهدة والتجريب ، وان هدفهـــا النهائى الوصول الى قوانين ثابته وتنبوءات دقيقة وان مقدرة العالم الطبيعى علـــى القيام بتنبوءات ناجحة تنبعث مباشرة من اشتغاله بالوقائع التى هى صورة طبق الاصل عن بعضها ، وهذا غير ممكن فى التاريخ لان طبيعة الناس البشرية تجعل من الصعب اخضاع هذه الطبيعة لحتمية تاريخية مهما كان نوعها . ولهذا نرى أن معظم المؤرخين وفلاسفة التاريخ فى القرن العشرين يرون أن طبيعة التاريخ تجعل من الصعب القول بأن احداث المستقبل يمكن تفسيرها بواسطة قوانين حتمية توضح مسبقا . لان القيـــاس التاريخى فى نظرهم يزودنا فى معظم الاحيان بالقدرة على التوقع فقط وليس علـــى التنبوء . والمقصود بالتوقع هنا معرفة مايمكن أن يحصل ، أما التنبوء فيقصد بـــه معرفة ماسوف يحدث بشكل دقيق . (١٣)

أى أن المؤرخ يستطيع أن يلجأ احيانا للتعميم ، وهو عندما يقوم بذلـــك يحصل على ارشادات عامة تصلح للعمل فى المستقبل لا على تنبوءات ذات صفـــة محددة ، ودراسة الماضى بهذه الصورة يساعدنا على فهم جذور المشكـــلات الحاضرة ويزيد من فهمنا لها ، ولاتزودنا بحلول جاهرة لها لان لكل زمان ومكان ظروفه وأساليبه فى التفكير والعمل ، وماحدث فى الماضى لن يتكرر كما هو فى المستقبل لان الحياة تتبدلوتتطور .

ولتحقيق هذا الاتجاه فان على مدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ممارسة هذه الاتجاهات وفق مايلـــى :

---

(13) Mark M. Krug. Teaching of Social Science 1991 in Curriculum Quest for Relevance Edited by: William Vantil, New York, Houghon, Mifflim Company, 1971, pp. 331 —332.

- تربط الحقائق التاريخية بصورة تساعد على استنباط التعميم التاريخى .
- تربط بين الحقائق التاريخية ومشكلات الحاضر بهدف زيادة فهم تلك المشكلات وايجاد الحلول لها .
- تعرّف التلميذات أن ماحدث بالماضى لن يتكرر فى المستقبل كما حدث فى الماضى لان الحياة تتبدل وتتطور .
- توجه التلميذات نحو الربط بين الاسباب والنتائج .

جـ- الاهتمام بربط الماضى بالحاضر :

من أهم الاتجاهات الحديثة بتدريس مادة التاريخ الاستفادة من الماضى من أجل تنوير الحاضر وتوضيح معالم المستقبل .

ويقول (كاربنتر) " Carpenter " ينبغى أن نتذكر دائما أن التاريخ يعنى بالحاضر مثلما يعنى بالماضى ، وان أى فصل بينهما زائف لان التداخل بينهما شئ مستمر . وذلك لان التاريخ بما يتضمنه من دراسة الماضى وتطوراته يعين على فهم الحياة الحاضرة بجوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وذلك باعتبار أن الماضى مقدمة الحاضر والممهد له " (١٤) وان جميع الذين كتبوا عن تدريس التاريخ يتفقون فى أن الهدف من تدريس التاريخ هو أن يجعل الحاضر متصلا بالماضى بما يمكّن التلميذ من أن يرى حاضره بوضوح ، وان يفهم خصائص المدينة التى يعيش فيها وأحوال المجتمع الذى ينتمى اليه ، وينور أمامه مشكلاته باظهار

---

(14) Carpenter, P. History Teaching, London, Cambridge University Press, 1949, p. 51.

أصولها والقوى الاجتماعية الغير مرغوب فيها . وهذا يجعله اكثر تبصرا باتجاهـات المستقبل فيسهم عن وعى فى تطوير مجتمعه . (١٥)

وهكذا نرى انه لم يعد ينظر للتاريخ من الناحية التربوية على انه مجرد بث للماضى أو تصويره كما كان الاعتقاد سائدا ، بل صار يتضمن القاء أضواء الماضى على الحاضر بقصد معرفة كيفية حدوثه وتوضيح مشكلاته . كذلك يجب الاهتمام بالاحداث الجارية على اعتبار انها تمثل جوهر الحاضر الذى سيصبح تاريخا فى وقت ما .

وعلى مدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة ممارسة الكفايات الاتية لتحقيـق ماجاء فى هذا المجـــــال :

- تربط بين الحقائق التاريخية ومشكلات الحاضر .
- تساعد على ادراك العلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل .
- تعمل على ايضاح الاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية والاخلاقيـــــة والفكرية والفنية التى كونت الحاضر .
- تهتم بالتاريخ المعاصر لان تأثيره مازال ملموسا بالنسبة للواقع والحيـــــاة المعاصرة .
- تربط ماتدرسه للتلميذات فى الكتب المدرسية بما يجرى على المستوى المحلى والوطنى والعالمى .

---

(15) Jarolimek John: Social Studies in Elementery Education, New York, The Mac Millan Company, (1960) p. 51.

- تشجع التلميذات لاجراء مقارنات توضح الصلة بين الماضى والحاضر فى كل موضوع .

- **أهميـة التاريـخ كمادة دراسـية :**

ان التاريخ كعلم يتخصص فيه طلاب الدراسات العليا ، أو يتخذه المؤرخـون ميدانا لابحاثهم يختلف عن التاريخ كمادة دراسية يدرسها التلاميذ فى مراحـل التعليم العام من زوايا كثيرة ، فبينما نجد أن تدريس التاريخ فى التعليم العـام لايرمى الى اعداد جيل من المؤرخين قادرين على استخدام طرق وأساليب المؤرخ فى البحث التاريخى ، وانما الى تبسيط علم التاريخ على نحو يلائم التلاميذ ، ويحقـق الاهداف التربوية دون أن يكون ذلك على حساب الحقيقة التاريخية . (١٦)

ولذا فان مايتم تعليمه للتلاميذ فى الاطار المدرسى وعلى أى مستوى مـن المستويات انما هو جزء من أجـزاء علم التاريخ تم انتقاؤها وتبسيطها لتشـارك فى تحقيق اهداف تربوية مرغوب فيها ، كما انها تصاغ وتنظم بصورة تناسب مسـتوى التلاميذ وخصائص نموهم ، وطبيعة العلم نفسه ، مكيفة تكيفا اجتماعيا تقتضيه لوازم المواطنه . (١٧)

وبعبارة أخرى فان مادة التاريخ هى علم التاريخ بسط لاغراض تربوية وثقافية ، والتاريخ بهذا النحو يمكن للتلاميذ من أن يتفاعلوا معه فى كل مرحلة من مراحـل

---

(١٦) أحمد حسين اللقانى : اتجاهات فى تدريس التاريخ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩) ص ٦٠ .

(١٧) عبدالحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى : القاهرة ، مكتبة الانجلـو المصرية ، ١٩٧٣م) ، ص ٢٤ .

حياتهم ، وأن قيمة التاريخ فى التربية الحديثة ليست فى المعلومات التى تعطى للطالب بصورة جزئية بل قيمته الاساسية اليوم هى تدريب التلاميذ على تبين الخطوط الرئيسية للتطور التاريخى ، وتدريبهم على التفكير العلمى السليم ، والمحاكمة السليمة ، وعلى إصدار احكام ناتجة عن تفكير وترو ، وبذلك يصبح تدريسه وسيله من وسائل تثقيف العقل وتكوينه فيعتاد على النظام بسبب أساليب البحث عن الحقيقة وتمحيص الحقائق ، ومحاولة ربط الاسباب بالنتائج كذلك دراسة الماضى تعين الناشىء ليفهم ظروف واحوال المجتمع الذى يعيش فيه . (١٨)

وقد ظهر واضحا لدى أغلب الامم أنه من الضرورى أن يعرف الجيل الحاضر ماضى أمته وتطور حضارتها ونظمها ، لان الجيل الحاضر امتداد لامته ، ونقل هذا التاريخ من جيل لجيل يساعده على الابقاء على وحدة الحياة الاجتماعية وتواصلها حتى يبدأ الجيل الجديد من حيث انتهى اليه سابقوه . (١٩)

ونظرا لتغير اتجاهات كتابة التاريخ كما سبق أن ذكرنا تغيرت بالتالى النظرة لاهدافه ولمحتواه ، ولطرق تدريسه ، ولوسائله التعليميه وأنشطته . وهذا ماسيعرض فى الصفحات التالية :

— الاهداف الحديثة لتدريس مادة التاريخ :

كان لظهور اتجاهات حديثة لمادة التاريخ أن تغيرت النظرة لاهداف تدريسه ، وسوف نقسم أهداف تدريس التاريخ الحديثه وفقا لما يلى :

---

(١٨) جورج حداد : المدخل الى تاريخ الحضارة ، دمشق ، (بدون تاريخ) ص ١٤ .

(١٩) ابو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهرة ، المطبعة الاميرية ١٩٥٤) ص ١١ — ١٢ .

أهداف معرفيه ، وعاطفيه وأدائيه ، ليسهل حصر الكفايات المتعلقة بها وفقا لما يلى :

أولا : الاهـــداف المعرفيـــة :

١ — الحصـــول على المعـــرفـة التاريخيـــة :

كان الحصول على المعرفة التاريخية يعد أهم مايشغل بال المدرسـين قديما ، ولازال هذا الهدف يعد من الغايات الاساسية لتدريس كافة المواد الاجتماعية التى تعنى بالحقائق وعرضها ، ولازال مدرسو التاريخ يتفقون فى أن جزءا كبيـرا من مهمتهم هو تدريس الحقائق المتصلة بالماضى . (٢٠)

وقد أوضحت هذه النقطة تقارير عديدة وردت من الدول المشتركة فى ندوة تدريس التاريخ فى المدارس الثانوية والاعدادية والتى عقدت عام ١٩٦٥ فى الزنور بدعوة الحكومة الدانماركية . (٢١) ويذكر فى التقرير البلجيكى : أن أكبر قيمـة لدراسة التاريخ ، هى أن أساسها الحقائق ، ويشير كل من التقرير النمسوى والسويسرى الى أن الحقائق والاحداث والشخصيات هى الاساس فى تدريس التاريخ . ولقد انعكس هذا بصورة واضحة فى الكتب المقررة للمواد الاجتماعية ، اذ عنيت هذه الكتـب بالحقائق وعرضها ، ولعل السبب فىذلك يعود الى آراء بعض المهتمين بالتربيـة الاجتماعية الذين يرون أن الالمام بقدر معين من المعرفة يعد أمرا أساسيا لبنـاء وتطوير المواطنة الصالحة التى يسعى التاريخ لتحقيقها ، ولكن يجب التنويه الى أن وظيفة التاريخ ليست فقط سرد المعلومات لحفظها من قبل الطلاب وترديدهـا

---

(٢٠) سر الختم عثمان : تدريس التاريخ (الكويت ، مكتبة الفلاح ١٩٨١) ص ١٢— ١٣ .

(21) Dance, E. The Place of History in Secondary Teaching. A Comparative Study, (London, George G — Harrap and Co., Ltd. 1970) p. 5.

كما كان الامر سابقا ــ بل الهدف هو التوصل الى تعاميم واحكام عامة يمكن أن تستخدم فىحل المشكلات التىتواجه الطلاب فى عصرهم الحاضر . (٢٢) .

ويقول جون ديوى فى ذلك أيضا " ان مانحتاجه اليوم فى مدارسنا ليس تعلم الحقائق الواردة فى الكتب المدرسية بل استخدامها فى حل المشكلات التى تواجهنا . " (٢٣) أى أنه يجب أن يكون تعليمنا فى المدارس وظيفيا لا آليا .

لذلك يجب على مدرس التاريخ تبعا لذلك عدم التركيز على الحقائق والمعلومات كهدف فى ذاتها بل اتخاذها وسيلة تساعد التلاميذ على فهم بيئتهم ثم يتسع هذا الفهم فيشمل البيئات الاخرى البعيدة ، كما تساعده فى نفس الوقت على اختيار أوجه النشاط التى تسهم فى تنميتهم ، وعليه ان يراعى فى تدريسه نشاط التلاميذ الفردى والجماعى المتنوع والذى يشمل جمع المعلومات من أكثر من مصدر ، وعمل الرسوم والاشكال التوضيحية والقيام بالربط والاستنتاج واجراء الموازنات للوصول للاحكام العامة، كل ذلك يتطلب من المدرس الاشتراك فى تشكيل حياة المتعلم الراهنة بطريقة وظيفيه يسودها الفعل والانفعال حسب قدرات المتعلمين وامكاناتهم .

ويمكن ترجمة هذا الهدف الى الكفايات النوعية التالية :

- تعرض معلومات تاريخية صحيحة .
- تعرض معلومات تاريخية منظمة .

---

(22) Treza F. X. "Social Studies in the Seventies and Beyond the Social Studies, A Periodical of Teachers and Administrators," Vol. LXVI, No. 4, July — August (1975), p. 162.

(23) Harald Rugg. "National Society for the Study of Education. Twenty - Second Year Book" (Bloomington Illinois: Public School Publishing Co., 1923) . p. 8.

- تركز على العناصرالعامة من الدرس .
- تعنى بالتذكر والاسترجاع .
- تعنى بالفهم والاستيعاب .
- تساعد التلميذات على تطبيق ماتلعمنه من التاريخ فى مواقف جديدة .
- توضح الحقائق التاريخية .
- تساعد التلميذات على فهم المصطلحات التاريخية .
- لاتهمل جزئيات الدرس .
- تربط بين المادة العلمية والانشطة العملية المطلوبة .
- توجه التلميذات نحو الربط بين الحقائق التاريخية المختلفة .
- تبذل جهدا لتجعل التلميذات يفهن مشاكل عصرهن عن طريق فهم ماضى البشرية .
- تحسن استخدام الكتاب المدرسى المقرر .

٢ - القدرة على التمييز بين الرأى والحقيقة :

كانت مادة التاريخ غير قابلة للنقد ، ولكن مع تغير النظرة لاهداف تدريس التاريخ اصبحت مادة التاريخ بما تقدمه من خبرات وتجارب ، ومن امكانات تدرب التلاميذ على قراءة النصوص التاريخية ، ومقارنة الادلة والشواهد تهدف لاتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة الاراء حين يتبين لهم أن هذه الاراء ليست سوى اجتهادات المفكرين والموءرخين ، وانها مادة قابلة للنقد ، واصدار الاحكام حيالها وبهذا يمكن

أن يتعلم التلاميذ التمييز بين الرأى والحقيقة (٢٣) فيدرب العقل على التفكير الاستنتاجى والمحاكمة النقدية ، حيث يبذل التلميذ الجهد لمعرفة اكبر قدر ممكن من الحقيقة من خلال اطلاعه على اكثر من كتاب فى موضوع دراسته فيلاحظ عبارات مختلفة ، ويعرف مصادر تلك العبارات ليصل للحقيقة .

ويمكن ترجمة هذا الهدف الى الكفايات النوعية التالية :

- تعمل على تنمية مهارة وزن الادلة والتريث قبل اصدار الاحكام .
- تعمل على تنمية مهارة البحث والتنقيب عن المعلومات واستخراجها من المصادر المختلفة .
- تدرب التلميذات على المناقشة العلمية .
- تتيح الفرصة للتلميذات لقراءة بعض النصوص التاريخية المناسبة ومناقشتها بقدر الامكان .

٣ـ القدرة على التأكد من صدق المصادر :

قديما كانت المعلومات التاريخية تؤخذ كما هى دون تمحيص أو تدقيق ، وأصبح اليوم هدف التاريخ الرجوع للمصادر ، واستخراج المعلومات ونقدها ، وذلك لان المادة التاريخية موجودة فى مصادر ومراجع لاحصر لها . والتلميذ يجد فرصته فيها للتدرب على كيفية الرجوع للمصادر واستخراج المعلومات منها ونقدها والتمييز بينها حسب اهميتها بالنسبة لموضوعه ، وبهذا يتعود اسلوب البحث التاريخى ، (٢٤) ويتمكن

---

(٢٣) أحمد حسين اللقانى ، وبرنس رضوان ، : تدريس المواد الاجتماعية (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤) ص ٢٢ .

(٢٤) احمد حسين اللقانى : تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية صحيفة التربية (القاهرة ، العدد الاول ، فبراير ١٩٧٥) ص ٥٠ .

من المقارنة بين مايقرأه فى المراجع والمصادر وبين مايسمعه ويشاهده فى وسائل الاعلام المختلفة .

ويمكن ترجمة هذا الهدف للكفايات النوعية التاليـــة :

— تتيح الفرصة للتلميذات لقراءة بعض النصوص التاريخية ومناقشتها قدر الامكان .

— تعمل على تنمية الميل نحو استخدام المصادر التاريخية المختلفة .

٤ — القـــدرة علـــى التفســـير :

من أهداف التاريخ الحديث تنمية القدرة على التفسير اذ انه حينما يتدرب التلميذ على الحصول على الشواهد والادلة والبيانات الموثوق بها ، ويدرك العلاقات بين الحقائق التى تجمعت بين يديه ومابها من أوجه شبه (٢٥) فان هذا سيعطيه الفرصة لاستنتاج علاقات بين الحقائق ويكسبه مهاره فى هذا المجال ويجعله قادرا على ايجاد التعميمات (٢٦) .

ويمكن ترجمة هذا الهدف للكفايات النوعية التالية :

— تربط بين الحقائق التاريخية بصورة تساعد على تفسير العلاقات بينها .

— تتيح الفرصة للتلميذات لايجاد علاقة بين الحقائق المختلفة ، واستنتاج مابهـــا من أوجه شبه أو اختلاف .

---

(٢٥) احمد زكى : فى مكانة المواد الاجتماعية فى الخطة الدراسة مرآة العلـــوم الاجتماعية ، (القاهرة ، رابطة اساتذة المواد الاجتماعية ، العدد الثالث ، فبراير ١٩٥٩) ص ٣ .

(26) Robertson, James R. and *Haas* John D. Teacher Personality and the New Social Studies. The Journal of Educational Research, Vol. 64, No. 3, (November 1970) p. 133 .

٥ — القـــدرة علـــى التحليـــل :

يهدف التاريخ الحديث الى مساعدة الطالب على تحليل المادة التاريخية التى بين يديه لاجزاء وعناصر بسيطة من حيث التشابه فى المعنى والوظيفة (٢٧) ومن حيث التجريد والتعقيد ، بهدف التعرف على العلاقات بين الاجزاء المركبة منها وبهذا يتمكن الطالب من ادراك العلاقة بين الاجزاء والكل الذى تنتمى اليه (٢٨) .

ويجب على مدرسة التاريخ ممارسة الكفايات التالية لتحقق هذا الهدف :

- تساعد التلميذات على تحليل الحقائق التاريخية لمكوناتها الجزئيـــــة بما يساعد على فهم المادة وتنظيمها .
- توجه أسئلة متنوعة لتقويم قدرة التلميذات على التحليل .
- تشرح العلاقات الموجودة بين اجزاء الدرس الواحد بما يساعد التلميذه على تحليل الدرس لمكوناته .

---

(٢٧) ياسين خليل : منطق المعرفة العلمية (بنغازى ، الجامعة الليبية ، كلية الاداب ١٩٧١) ص ٨٠ — ٨١ .

(28) Bailey and Patrick. Teaching Geography, (London, David and Charles, New Ton Abbt 1977), p. 42.

٦ـ القدرة على التركيـــــب : (٢٩)

يهدف التاريخ الى اتاحة الفرصة للتلميذ لتركيب الحقائق التاريخية من حيث أوجه الشبه والاختلاف ، وتدريبه على الصيغ التاريخية التى تبدأ من البسيط الـــى المعقد ، ومن المحسوس الى المجرد وفق تسلسل يهدف لتعليل الحوادث وتفسيرهـا وتوضيح الحقائق والربط بينها وادراك العلاقات وتصنيفها ليصل من هذا كله الــــى السياق التاريخى ، ويمكن أن يدرب تلاميذ المرحلة المتوسطة على هذا الاسلــوب اذا قدم لهم بطريقة تناسب مستواهم العقلى والثقافى . (٣٠)

ويجب على المدرسة أن تمارس الكفايات التالية لتحقق هذا الهدف :

- تساعد على الربط بين الحقائق التاريخية المتشابهة وتطلب تعليل أسبابها .
- تساعد على الربط بين الاسباب والنتائج .
- تساعد التلميذات على ايجاد حلول جديده للمشاكل التاريخية المعروضة .
- تساعد التلميذات على تنظيم الافكار والاحداث التاريخية بصورة جديدة.

وهكذا نجد ان الاهداف المعرفية لتدريس مادة التاريخ تهدف الى تدريـــب التلاميذ الى اتباع أسلوب التفكيـــر العلمـــــى الانتقادى لما يدرسونه أو يصدرونه من القرارات والاحكام ، فالتاريخ ينمى مهارة التفكير العلمى عند التلاميذ ،

---

(٢٩) عماد الدين خليل : اقتراحات فى تدريس التاريخ ، مجلة آداب الرافديـــن ، العدد الاول ، أغسطس ، (١٩٧١) ص ١٦٦ .

(٣٠) زهير ناجى : تعليم التاريخ دراسة مقارنة فى الاهداف والطرائق والمناهـــــج ومكانة التاريخ فى اعداد المواطن ، رسالة ماجستير غير منشوره ، دمشـــــق ، جامعة دمشق كلية التربية ١٩٧٧م .

والواقع انه لاتوجد مادة دراسية تستطيع وحدها تنمية التفكير العلمى ، انما تشارك فى ذلك المواد المختلفة ، ويعتبر التاريخ من أحسن المواد الدراسية التى تدرب على طرائق عمل فكرية كتحليل الوثائق ومعرفة الاسباب ونقد مصادر المعلومات ، واجراء مقارنات بين الشخصيات والحوادث التاريخية . والاهداف المعرفية الحديثة لمادة التاريخ سهلة التنفيذ وتنتمى له انتماء تاما . وهذا مايدفعنا لاجراء مقارنة بين مايمكن أن تحققه مادة التاريخ وبين مايتم فى الواقع المدرسى ، اذ نلحظ من واقع تدريس هذه المادة انها بعيدة بعض الشئ عن تحقيق معظم تلك الاهداف ، كما أن تدريسها بالطرق التقليدية قد لايتيح الفرصة للتلميذ لتحقيق تلك الاهداف ويصبح تلقين المعلومات التاريخية وحفظها غاية لا وسيلة لغاية . (١٧) لذا وجب على المدرسين أن يساعدوا تلاميذهم على اكتساب مهارة التفكير العلمى وتقول هيلدا تابا " ان الفرد يتعلم ليكون مؤرخا دون أن يدرس كل التاريخ " (٣١) وذلك يعنى قليل من المعرفة وكثيرا من الفهم ويجب أن تتحول طرق التدريس من الالقاء الى المشاركة الايجابية من ناحية التلميذ ، وأن يتعلم الطلاب حل مشاكلهم الحاضرة فى ضوء الماضى وخبراته ، وان يركز مدرس التاريخ اثناء تدريسه على البحث العلمى (لماذا ، كيف) أكثر من تركيز فى " ماذا " (١٦) ، والهدف من تنمية مهارات التفكير العلمى من جمع حقائق ونقد ومقارنة ومقابلة واستنتاج ووزن قيم الادلة ، والتعليل ، والخروج بتعميمات واصدار احكام وغير ذلك .

---

(١٧) عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، مرجع سابق ، ص ٤ .

(31) Hilda Taba: Curriculum Development, Theory, and Practice (New York, Harcourt, Brace and World 1962), p. 180.

(١٦) احمد حسين اللقانى ، اتجاهات فى تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٨٠.

ثانيا : الاهـداف العاطفيـــة :

١ ـ تنميــة الميـــــول :

رعاية الميول وتوجيهها من الاهداف الحديثة لمادة التاريخ ، والميل شعور نفسي يتميز بتركيز الانتباه في موضوع معين ، أو ميدان خاص ، والانتباه بهـذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل . والميل ناحية من نواحي النشاط التي تجعـل الفرد ينتبه لموضوع ما ويهتم به ويرغب فيه (١١) . والميل يمد صاحبه بدافـع يجعله يتحمل المشقة ويتغلب على الصعوبات . والميول فوق ذلك أساسية لتكوين العادات وبناء الهوايات واكتساب الاتجاهات والقيم ، ولها دور أساسي فـي التوجيه الدراسي والمهني .

لذلك ينبغي لمدرس التاريخ أن يعمل على مساعدة تلاميذه على اكتسابها في كل مجال وفي كل خبرة ، وأن يضع الخطة السليمة لذلك ويتحقق من النتائج التي يحصل عليها . ومما يفيد في اكتساب الميول أن تكون مناسبة لمستـــوى الدارسين وأن ترتبط بالنجاح والتشجيع ، كما أن لعلاقة المتعلم بالمعلم أثـرا كبيرا في اكتسابها (٣٢) .

ونستطيع ترجمة هذا الهدف للكفايات النوعية التالية :

- تعمل على تنمية الميل نحو استخدام المصادر من كتب ومجلات وغيرها .
- تعمل على تنمية الميل نحو استخدام البحث العلمي .

---

(١١) محمد نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .

(٣٢) الدمرداش عبدالحميد سرحان : المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبـة الفلاح (ط ٣ ، ١٩٨١) ص ١٠٤ ـ ١٠٥ .

- تعمل على تنمية الميل للقيام بزيارات ورحلات لمشاهدة الاثار .

- تعمل على تنمية الميل لتتبع الاحداث الجارية .

٢ ـ الاتجاهات والقيم :

نقصد بالاتجاهات والقيم المواقف والمثل والعقائد والافكار التي كونها الشخص بالنسبة الى جميع الامور المادية أو المعنوية أو الروحية أو الثقافية في بيئة الانسان وحياته . ويلاحظ أن الميل تعبير عن الحب أو الكراهية . أما الاتجاه فتعبير عن الفكرة أو العقيدة أو الموقف الذى يتخذه من جميع مكونات البيئة والحياة والاتجاه له صفة شخصية . أما القيمة فلها صفة اجتماعية ، وكثيرا ماتتوافق الميول مع الاتجاهات ، أو تتعارض الميول والاتجاهات وهذا يؤدى الى نوع من الصراع تختلف شدته وفق اختلاف الموضوع ، وما يثيره من انفعالات وآثار (٣٢) .

أما القيم فهي المثل العليا التي تمثل عقيدة المجتمع . وتراثنا الاسلامي غني بقيمه كالجهاد والعمل والتعاون وغيرها .

ويعد تكوين الاتجاهات والقيم من الاهداف الهامة لمادة التاريخ ، اذ أنها تعمل على تكوين الاتجاهات الصالحة في نفوس التلاميذ لتكون بمثابة حافز لهم على السلوك والصحة في المواقف المختلفة ومن أهم الاتجاهات التي يعمل التاريخ على تكوينها :

آ ـ الاتجاهات الوطنية والقومية :

كتكوين المواطن الصالح ، الذى يشارك في بناء وطنه ، وذلك أن التاريخ ليس استقصاء أمور واحداث وقضايا عفا عليها الزمن بل يتعلق بمشاكل الحاضر التي

---

(٣٢) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

توجد مفاتيحها بين طيات الماضي ، ومن هنا فان دراسة التاريخ تيسر للمواطن التحرك والاحساس الاجتماعي ، وكذلك تنمي فكرة التفاهم العالمي والاحساس بالتعاطف مع الاخرين والتعاون معهم في سبيل تطوير حياة البشر (١١) ، وعلم التاريخ يجب أن يقاوم جميع النزعات الاقليمية والعنصرية الطائفية بين التلاميذ .

ب ـ الاتجاهات الانسانية :

على مدرس التاريخ أن يسعى لتكوين الاتجاهات الانسانية الصالحة في نفوس تلاميذه وذلك بتبيين مساوئ التفرقة العنصرية والتعصب والتمييز على أساس الحقوق والواجبات بين جميع البشر .

جـ ـ الاتجاهات الاخلاقية :

على المدرس أن يعطي التلاميذ صورة نبيلة عن الاخلاق الحسنة ، وأخذ العبر والعظات (١١) عن طريق عرض الشخصيات التاريخية الهامة .

ونستطيع ترجمة تلك الاهداف للكفايات النوعية التالية :

- يعمل على تنمية اتجاه حب الوطن .
- تعمل على تنمية الاتجاه نحو مناهضة سياسة التفرقة والتمييز العنصرى .
- تنمية العبر المستقاة من دراسة التاريخ .
- توضيحمدى اعتماد أمم العالم على بعضها البعض .

---

(١١) نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

(١١) نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

- تعمل على تنمية حب الجهاد في سبيل الله بصورة تتناسب مع طبيعتهـا كأنثى .

- تعمل على تنمية حب العمـل .

- تعمل على تنمية ولاء التلميذات لامتهـــن العربية والاسلامية .

٣ - دراسة التاريخ تهدف لتنمية الاحساس الاجتماعي من خلال دراســة الادب ، الشعر ، والرسائل ، والكتب الادبية ، والمحفوظات ، والوثائق ، وغير ذلك مما يزيد الحياة الاجتماعية وضوحا .

ونستطيع ترجمة هذا الهدف للكفيات النوعية التالية :

- تتيح الفرصة لقراءة بعض النصوص التاريخية المناسبة ومناقشتها قدر الامكان .

- تتيح الفرصة لتفسير بعض الوثائق التاريخية (١٦) .

٤ - تهدف دراسة التاريخ نحو تنمية احساس الفرد بالامن عن طريق بحث ودراسة أمور المعيشة والتمسك بالعادات والتقاليد ، وغير ذلك مما يشارك في تكون النفس المطمئنة ، وربما بحث الفرد في نوعية المظاهر والمشكلات المحيطة به ، ومحاولة التعرف على جذورها وعواملها انما يشعره بالاحساس بالاطمئنان من خــلال رصده لكل ما يحيط به من معارف وتفسيره لها . فشعوره بالخوف يأتي من خلال جهله بالامور وانعدام الخبرة فيها (٢٠) .

---

(١٦) أحمد حسـن اللقاني : اتجاهات في تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٧١.

(٢٠) سر الختم عثمان : تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ١٩ - ٢٠ .

ونستطيع ترجمة هذا الهدف للكفايات النوعية التالية :

– تساعد التليمذات على أن يفهمن ما يدور حولهن في الحاضر عن طريق الاهتمام بالاحداث الجارية وربطها بدراسة الماضي .

ثالثا : الاهـــداف المهاريـــة :

يهدف التاريخ الحديث الى تنمية المهارات المعينة التالية :

١ – استخدام المصادر والمراجع .

٢ – التعبير كتابة ومشافهة عن الاحداث التاريخية : ذلك بأن يكتب التلاميـذ مقالات أو يقدموا تقارير تحريرية وشفهية عن أنشطتهم المختلفة أثناء دراسة التاريخ .

٣ – تنمية المهارات السمعية والبصرية عن طريق استماع التلاميـذ للـدروس والتقارير والملخصات والمناقشات ، والندوات ، والمناظرات والتمثيليات . وتنمى المهارات البصرية عن طريق تدريب التلاميذ على دراسة الصـور والخرائط والاطالس ومشاهدة الرسوم البيانية والزمنيةومشاهدة الافـلام التاريخيـة .

٤ – مهارات الرسم : تتم تنمية هذه المهارات عن طريق تدريب التلاميذ علـى رسم الرسوم التوضيحية والتخطيطية ، وكذلك رسم الخرائط بأشكالهـا بالاضافة لرسم الخطوط الزمنية بأشكالها المتعددة مثل الخط الزمنـي والخريطة الزمنية وشجرة الانساب (١١) .

---

(١١) نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٣٤٢ .

٥ ـ أخذ المذكرات خلال شرح المدرس أو اعدادها من الكتاب المدرسى

ويمكن ترجمة هذا المجال الى الكفايات النوعية التالية :

- تحث التلميذات على استخدام المصادر التاريخية .

- تعمل على تنمية مهارة التعبير شفاهـا وكتابة .

- تعمل على تنمية مهارة التلميذات الكتابية بتلخيص مقال معين أو نص .

- تعمل على تنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية .

- تعمل على تنمية مهارة صنع نماذج تاريخية وخرائط مجسمة في حدود ما يسمح به الدين الاسلامي .

- تقوم قدرة التلميذات على استخدام المصادر والمراجع المناسبة .

- تقوم التلميذات بكتابة تقارير عن نشاطاتهن .

ومن الانشطة التي يهدف التاريخ الحديث لممارستها والتي لها علاقـــة بالوسائل التعليمية ، والكفايات الادائية ما يلي :

١ـ جمعية التاريخ المدرسية : ومهمتها القاء المحاضرات واجــــراء المناظرات المختلفة والاعداد للنشاطات المختلفة .

٢ ـ مجلة الحائط : ومن الممكن استخدامها داخل حجرة الصف أو داخل المدرسة وقد تخصص كلها أو زاوية منها كتابة الموضوعات والاحداث الجارية .

٣ ـ صنع النماذج الفردية والجماعية : وهي تساعد على توضيح بعـــض الاشياء التاريخية .

٤ ـ **التمثيليات التاريخية** : داخل غرفة الصف أو على مسرح المدرسة وهي تجعل التدريس أكثر اثارة .

٥ ـ **المناظرات التاريخية** : وتجرى حول موضوع أو مشكلة تاريخية تتعلق بالاحداث الجارية ويمكن اشراك التلاميذ فيها .

٦ ـ **المتاحف والمعارض**: التي تقوم على جهود التلاميذ ويتم فيها عرض عينات ونماذج وخرائط متنوعة .

٧ ـ **الزيارات والرحلات المدرسية** : يقوم بها التلاميذ للبيئة المحلية لزيارة للاثار التاريخية (٣٣) .

ويجب على مدرسة التاريخ في المرحلة المتوسطة ممارسة الكفايات التالية لتحقيق هذا الهدف :

- تعمل على تكوين جمعية للنشاط التاريخي .
- تشجيع التلميذات على القاء محاضرات واجراء مناظرات تاريخية تتناسب مع مستواهن العقلي والثقافي .
- تساعد التلميذات على عمل مجلة للحائط داخل غرفة الفصل .
- تشجيع تمثيل بعض المشاهد التاريخية .
- تشجيع على صنع نماذج تاريخية وخرائط
- تشارك في اقامة معرض أو متحف تاريخي بالمدرسة .

---

(٣٣) محمد نهاد الحموى : النشاط الصفي واللاصفي والوسائل المعينة في تدريس التاريخ ، أملية الدورة التدريبية لمدرسي التاريخ المجازين ، كلية التربية ، (جامعة دمشق)، ١٩٧٧ ، ص ١٤ ـ ١٦ .

محتـــوى مناهج التاريـــخ :

ان المقررات التاريخية بشكل عام يمكن تنظيمها لاغراض الدراسة وفق أشكال متعددة من أهمها :

- التاريخ المحلي : الذى يقوم على الاهتمام بدراسة بيئة التلميذ تاريخيـا .
- التاريخي الوطني : اى تدريس تاريخ البلد الخاص بالتلميذ بشكل مستقـل عن غيره من الاقطار الاخرى .
- التاريخ القومي : أى تدريس تاريخ الامة بمجموعها ، وهذا الشكل هـــو المطبق في مناهجنا في المرحلة المتوسطة حيث أننا نهتم بدراسة الوطـــن (بدراسة الوطن) العربي العام المشترك مع التركيز على تاريخ المملكـــــة العربية السعودية .
- التاريخ العالمي : الذى يعني بالاهتمام بدراسة تاريخ الدول الاجنبية .

تنظم مناهج مادة التاريخ في أغلب الدول العربية ومنها المملكة العربيـــة السعودية وفق تسلسل منطقي يعرف باسم (التسلسل الزمني) ، وهذا معناه أن نبدأ بتدريس التاريخ القديم ثم تاريخ العصور الوسطى ، ثم تاريخ العصورالحديثة ، ومناهج تاريخ المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية تسير وفق هـذا التنظيم حيث يدرس في الصف الاول الاعدادى تاريخ الوطن العربي قديما ، ثـــم تنتقل الى تاريخ العرب والاسلام في العصور الوسطى في الصف الثاني الاعدادى ، ثم تاريخ العثمانيين والدول السعودية في الصف الثالث .

هذا الترتيب المنطقي يعني أن تنظم المادة وفق أساسياتها لا لاى شـيء آخر ، والاتجاه الحديث الان في أغلب الدول المتقدمة أن يرتب محتوى المادة من المعلوم للمجهول ، ومن دراسة الظواهر والمشكلات المعروفة جيدا في الوقت الحاضر الى الظواهر التاريخية الماضية غير المعروفة ، وهذا ما يعرف بالتنظيم

السيكولوجي للمناهج (٣٠) . وللتغلب على مشكلة تنظيم المنهج في صورة منطقية يجب على مدرسة التاريخ أن تمارس الكفايات التالية لتحقيق هذا الترتيب :

- تبدأ الدرس بمشكلة أو ظاهرة معينة معاصرة ثم تنتقل الى المعلومات التاريخية القديمة .

- تربط المشكلات التاريخية بالاحداث الجارية كلما أمكن ذلك .

وأيا كان التنظيم المتبع فان محتوى مقررات التاريخ تتضمن حقائق ومعلومات تاريخية ومفاهيم وتعميمات .

أما عن الحقائق والمعلومات فهي تمثل الركائز الاساسية التي يتم الاستناد اليها أثناء تكوين الاتجاهات والمهارات والمفاهيم وغير ذلك من الاهداف التربوية الخاصة لمادة التاريخ ولقد كانت المعلومات والحقائق تمثل الهدف الاول والاساسي لتدريس التاريخ في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، ولا زال الاهتمام بها كبيرا الى الوقت الحاضر خاصة في المدارس التقليدية (١١) .

وأما بالنسبة للمفاهيم : فتعد المناهج القائمة على مفاهيم العلم من أهم الاتجاهات الحديثة في ميدان المناهج عامة (٣٤) ويعتبر تعلم المفاهيم التاريخية

---

(٣٠) زهير محمد ناجي : تعليم التاريخ دراسة مقارنة في الاهداف والطرائق والمناهج ومكان التاريخ في اعداد المواطن ، مرجع سابق ، ص ٢٨٩ .

(١١) نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٨٤ .

(٣٤) عبدالله محمد الاشهب : تقويم المناهج التاريخية لدى طلاب السنة الاولى الثانوية في مدارس الجمهورية العربية الليبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٧٨ ، ص ٧٥ .

من الاهداف الحديثة لمادة التاريخ ، اذ أنه يحقق فائدة كبيرة للمتعلم ، فهو يساعد على التفسير ، والتعريف ، والتخطيط ، والتوقع ، وهي بذلك تعد بمثابة أدوات أو مفاتيح للتعلم . فالمواطن في هذا العصر لا يحتاج الى معارف وحقائق مفككة بقدر حاجته الى أن يصل لمستوى التمكن الجيد من مادته وتوسيع خبراته ، واستمرار تعلمه (٣٥) .

ويعرف المفهوم التاريخي على أنه عبارة عن تصور ذهني ذو طبيعة متغيرة يقوم على ايجاد علاقات بين الاشياء والحقائق والاحداث ، والمواقف ، تصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها وتصاغ صياغة لفظية وصفية (٣٤) فالمفهوم التاريخي اذن هو :

- تصور للعلاقات التي تربط طائفة من الاحداث أو الاشياء .

- هذه التصورات لا تبقى على حالة واحدة فهي تتغير وتتطور وتعتبر زيادة المعطيات اثراء للمفهوم .

- هذا التصور الذهني يقوم على أساس عملية تصنيف للخصائص المشتركة على أساس ما فيها من تشابه واختلاف .

- وهذا التصور يقوم على أساس التجريد (٣٤) .

---

(٣٥) أحمد حسين اللقاني : المواد الاجتماعية وتنمية الفكر ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٩) ، ص ٩٦ .

(٣٤) عبدالله محمد الاشهب ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

(٣٤) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

والمفاهيم ليست غاية في حد ذاتها ، وانما وسيلة لغاية أسمى حيث يمكن أن تساعد في عمليات الفهم ، وهي ليست قواعد جامعة ولكنها معرضة للنمو والتغير (٣٤) ، فالشخص يمكن أن يكون لديه مفهوم بسيط كما يمكن أن يكون لديه مفهوم متطور لدرجة كبيرة ، ويمكن للمفاهيم أن تنمو طالما أن المتعلم ينضج ، وتتكون لديه خبرات تهيء الفرصة للمفهوم لكي يتسع ، فمثلا مفهوم التعاون قد يعني مساعدة أحد الاشخاص في مهمة وفي حده الاقصى يمكن أن يشتمل على التعاون كما يوجد في فريق أو مجموعة ، أو بين الامم وما الى ذلك .

والمفاهيم تبنى من بدايات صغيرة وبشكل تدريجي . ولذلك فان الطفل لايحصل على مفهوم الحيوان عن طريق معرفته لحيوان واحد فقط ، وانما يحصل على المفهوم بعد حصوله على خبرات مع عدد من الحيوانات وفهمه لماذا تنتمي بأجمعها الى المجموعة أو الصنف ذاته .

وتؤكد " هيلدا تابا " (١) على أهمية تعلم المفاهيم والمبادئ الاساسية باعتبار أن الحقائق الجزئية ليست سوى الوسائل الاولية التي يمكن أن تكون المفاهيم والافكار التي يمكن أن يسيطر عليها التلاميذ ، وهي تكون الهيكل المعرفي للعلم ، ولها أهميتها سواء في تنظيم المناهج أو تقويمها .

وأهمية المفاهيم في مادة التاريخ من حيث مناهجها ، وطرق تدريسها ، وتقويمها ، يمكن أن تحقق الاتي :

- تساعد في التخفيف من التعقيد الناتج عن الاستغراق في التفاصيل والجزئيات .

---

(٣٤) المرجع السابق ، ص ٧٥ .

- ان مجرد سرد التفاصيل وذكر الحقائق لا يجعل من التاريخ العلم الذى يمكن أن يكون له تأثيره في الفرد ، والمفاهيم بما تتطلبه من مهارات عقليـــة تتمثل في تجريد الاحداث والوقائق وتصنيفها على أساس ما بينها من تشابه واختلاف هذه المهارات لها أهميتها في جعل مادة التاريخ تتحدى العقـل وتساهم في تطوره ٠

- المفاهيم من الوسائل الهامة في تحديد الاهداف التعليمية ووسائل تقويمها ، حيث أن المفاهيم يمكن أن تساعد في بناء أهداف معرفية اجرائية ويمكـن بالتالي تقويمها والتعرف على ما تحدثه تلك المفاهيم من أثر في سلـوك المتعلم في المستويات التعليمية المختلفة (٣١) .

ومن أهم المفاهيم التاريخيـــة :

- **المفاهيم الزمنيـــة :**

مثل قديم ، وسيط ، حديث ، معاصر ، ماضي ، حاضـــــر ، سنة ... الخ ٠ ان الاهتمام بالمفاهيم الزمنية يؤدى الى تنميـــة الاحساس الزمني عند التلاميذ ومن الاساليب المؤدية لذلك الاهتمـــام بالخطوط الزمنية، والخرائط الزمنية ، وغيرها ٠

- **المفاهيم التاريخية المختلفة :**

مثل الشعب ، الوطن ، الامة ، المؤتمـــــر ، الغـــــزوه ، الغزوة ، الانتداب ، الوصاية ، المعركة ، الوزير ، الوالي ، الحضارة ٠

وعلى مدرسة التاريخ أن تمتلك الكفايات النوعية التالية لتكسب التلميذات فهما جيـدا بالمفاهـيم :

---

(31) Hilda Taba: Curriculum Development (op. cit.) p. 119.

- تساعد التلميذات على تعميق المفاهيم التاريخية التي اكتسبوها بصـــورة متدرجة ومستمـــرة .

- توضح بالشرح والامثلة المفاهيم التاريخية المختلفة ، كالشعب ، والامة ، والوطن ... الخ .

وأما عن التعميمات التاريخيـــة :

ان هدف التاريخ البحث عن أسباب تسلسل الظواهر التاريخية أو محاولـــة ربطها وتعليلها تعليلا يقبل به العقل ، ولكن هذا لايفضي لوضع القوانين الثابتة (٣٦) والسبب في ذلك يعود الى طبيعة علم التاريخ التي تجعل من الصعب أن نقول بأنه يمكن التنبوء بأحداث المستقبل عن طريق قوانين تاريخية توضع مسبقا ، وانما يمكن استخدام التعميمات في دراسة التاريخ وذلك عن طريق تطبيق المعاني والاحكـــام التي نخرج بها من دراسة مجموعة من الاحداث والمواقف على احداث ومواقف أخرى (١٦) وبحيث تتجاوز هذه الاحكام الجزئية الدقيقة وتصل الى الكليات . فالمؤرخ عندما يتصدى للبحث في الحادثة الجزئية فانه ينبغي له أن يهتم بها في اطارها العام ، فلا أحد على سبيل المثال ينكر أن الفساد والضغط يؤديان للثورة ، أو أن الحاضر هو امتداد طبيعي للماضي بحسناته وسيئاته ، وهذا يعني أن التعميم في التاريـــخ ممكن ومألوف فقد ذكر (دالتون) ان مايميز المؤرخ عن جامع وقائع التاريـــخ هو التعميمات " (٣٧) وانه اذا كان للحدث الفردى أهميته في التاريخ فانما تكون

---

(٣٦) جوزيف هورس : قيمة التاريخ ، ترجمة نسيب وهبة الخازن (بيروت ، مكتبة الحياة ، ١٩٦٤) ، ص ص ٤٤ - ٤٥ .

(١٦) أحمد حسين اللقاني : اتجاهات في تدريس التاريخ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٢ ، ١٩٧٩) ص ٥٦ .

(٣٧) ادوار كار : ما هو التاريخ ، ترجمة أحمد حمدى محمود (القاهرة ، سجـل العرب ، ١٩٦٦) ص ٨٥ .

أهميته بمدى مساهمته في تفسير احداث الماضي ، وتوضيح الحاضر ، والتطلع للمستقبل ، وهذا يعني أن الوقوف عند الاحداث الفردية يفقد التاريخ قيمته ، حيث ان هذا لا يقتضي من المؤرخ سوى سرد الاحداث والوقائع وتسجيلها ، وهذا يفقده معناه وتصبح أية محاولة لفهمه عقيمة ، وعليه فان أى حدث تاريخي بالرغم من أنه متميز من بعض النواحي الا أن تمييزنا له يكون بسبب اشتماله على خصائص يشارك فيها طائفة من الاحداث الاخرى (٣٨) .

وهكذا نرى من العرض السابق ان للمؤرخ الحق في اتخاذ تعميمات خاصة به ولكن هذه التعميمات لن تكون بدرجة دقة وثبات التعاميم في العلوم الطبيعية وهي محدودة الصلاحية ، تفيد في تفسير الماضي ، ووضع تصورات للمستقبل ،وان هذه التعميمات تبقى قائمة حتى يقوم دليل جديد يدعو لتعديلها (٣٩) وذلك لان :

- نظرة العالم التاريخي للماضي تتأثر بمدى توافر الادلة عن الحدث الذى يكتب عنه ، كذلك باتجاهاته الشخصية ، والغرض من الكتاب ، والمجتمع والوقت الذى يعيش فيه .

- أثناء الكتابة عن الحدث الماضي يستعمل العالم الكثير من المصادر والمراجع المتنوعة والادوات ، ليبني احداث الماضي وليفهم الحاضر الذى يعيش فيه (٤٠) وهو بعمله هذا لا يعتمد على أسلوب تجريبي كما في العلوم الطبيعية بل على مصادر ومراجع فقط .

---

(٣٨) هيوج اتكن : دراسة التاريخ وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية ، ترجمةمحمود أبو زيد (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٣) ص ١٢ - ١٣ .

(39) Merle Curti et al. Theory and Practice in Historical Study: A Rebort of the Committee on Historiography ,(New York: Social Science Research Council, Bulletin 54, 1966). p. 134.

(40) Jomes A. Banks: Teaching Strategies for the Social Studies, Inquiry, Valuing and Decision — Making, University of (Washington, Seattle 1973), p. 164.

وتتميز التعميمات في مادة التاريخ بالاتي :

- انها مجردة ومستمدة من محتوى المواد الاجتماعية .
- التعميم تطبيق عام قد يكون له بعـض الاستثنـاءات .
- لا يرتبط التعميم في التاريخ بأزمنة أو أمكنة أو أوضاع خاصة أو أناس معينين
- يمكن تجزئة التعميم الى مستويات مختلفة من التقيد والاكتمال .
- تصاغ التعاميم في شكل جمل تقريرية وعادة ما يشتمل التعميم على فكرة أو تعبير من عن علاقة ما (٤) .

وعلى المدرس أن يستفيد من معرفة التلاميذ للمفاهيم المختلفة من أجـل العمل على تكوين التعميمات لان تكوين التعميم يتم بعد نمو المفاهيم المختلفـة عند التلاميذ . كما يجب على المدرس أن يعلمهم كيفية صياغة التعميمات التاريخية عن طريق ايجاد روابط بين مفهومين أو أكثر وذلك لان التعميمات التاريخيـة تساعدهم على فهم تصرفات الانسان في الماضي والحاضر والمستقبل (٤١) . وكذلك تعلمهم أن يقدروا فضائل التغـير في العالم الحديث ، ويصبحوا قادريـن على التكيف مع عالمهم السريع التغـير (١٢) .

---

(٤) سليمان الجبر ، وسر الختم عثمان : اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ٥٤ - ٥٥ .

(41) John, Jorlinek. Social Studies in Elementary Education, (New York: Mac Millan, 1967),3rd Ed., p. 327.

(12) Robert D. Barr. (op. cit.) p. 29.

وعلى مدرسة التاريخ أن تمارس الكفايات النوعية التالية لتكسب التلميذات فهما جيدا للتعاميم :

- توضح التعميمات التاريخية الواردة في الدرس ٠
- تساعد التلميذات على الربط بين المفاهيم التاريخية بحيث تساعد على استنباط التعميم التاريخي ٠
- تساعد التلميذات على التفريق بين الحقائق والتعميمات التاريخية ٠

طرق تدريس التاريخ

نظرا لتغير اتجاهات وأهداف تدريس التاريخ تغيرت النظرة لطرق تدريسه وأصبح التدريس الناجح يتطلب جوا من الثقة والتعاون والنشاط داخل حجرة الصف وخارجها ٠ فنقل الافكار من عقول الى عقول أخرى من أهم أعمال الجنس البشرى ، والمقدرة عليه أو العجز عنه من الاسس الكبرى التي لها أكبر الاثر في نجاح التلاميذ أو اخفاقهم (٤٢).

والطريقة هي الوسيلة أو الكيفية التي يعمل بها المدرس والتلاميذ ، والتي تهدف لمساعدة التلاميذ على استيعاب المعارف وتكوين القدرات المهارات ، وسائر الاهداف وذلك من خلال الموقف التعليمي وتيسير السبل ، أمام التلاميذ للقيام بمختلف أوجه النشاط الموجه على نحو ما نبغيه منأهداف ، مع تقويم النشاط للتأكد من مدى نجاحه أو فشله في تحقيق هذه الاهداف (٤٣) ٠ فالطريقة

---

(٤٢) جلبرت هايت : فن التعليم ــ ترجمة محمد فريد أبو حديد (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٤) ، ص ١٢٥ ٠

(٤٣) جبرائيل بشاره : المناهج وأصول التدريس : أمالى كلية التربية فيجامعة دمشق للعام الدراسى ١٩٧٥ ــ ١٩٧٦ ، ص ١٠٦ ٠

تعني كافة الاساليب والفعاليات التي يلجأ اليها مدرسو ومدرسات التاريخ داخل حجرة الفصل تحقيقا للاتصال وتفسيرا ونقلا للحقائق والخبرات التاريخية الموجودة في كتب التاريخ المدرسية وفي غيرها من المراجع الى التلاميذ ، مع العناية بتكوين الميول والاتجاهات والقيم والمهارات الوظيفية المناسبة ، وتتطلب الطريقة الاستعانة بأنشطة وأساليب وفعاليات مختلفة مثل القراءة من الكتاب المدرسي أو غيره من المراجع ، والشرح والمناقشة والاستنتاج ، وما الى ذلك الى جانب استخدام الوسائل التعليمية المناسبة .

الطرق التي يمكن استخدامها في تدريس التاريخ :

اعتمدت طرق تدريس التاريخ قديما على نشاط وفعالية المدرس ، بكونه العنصر الايجابي الذى يعمل على تحقيق الهدف الرئيسي من تدريس التاريخ وهو سرد المعلومات والحقائق التاريخية لحفظها من قبل الطلاب واسترجاعها وقت اللزوم . ونتيجة لذلك اعتمد تدريس التاريخ اعتمادا كبيرا على الالقاء . ثم ظهرت الحاجة للاستعانة بطرق جديدة في التدريس تعتمد على نشاط وفعالية وايجابية التلميذ ليستطيع تحقيق أهداف التاريخ الحديثة مثل تنمية التفكير العلمي عن طريق جمع الحقائق التاريخية ونقدها ، ومقارنتها ، وتعليلها ،وربطها ، ووزن الادلة والخروج منها بتعميمات واصدار الاحكام ، فظهرت طريقة المشكلات ، والوحدات وغيرها .

وهكذا تعددت طرق تدريس التاريخ ، وتطورت تبعا لاختلاف أهدافه عبر العصور ، بعضها استخدم ولا زال يستخدم الى الان ، وبعضها ظهر واستخدم لفترة ثم قل استخدامه لسبب أو لاخر . ويجب أن ننوه أنه لا توجد طريقة واحدة لتدريس التاريخ تصلح لكل زمان ومكان ، ولجميع الافراد والموضوعات ، وتخدم جميع الاغراض التي تستهدف من دراسته ، وانما هنالك طرق وأساليب مختلفة يختار منها المدرس ما يناسب قدرات تلاميذه ، وخبراتهم السابقة ، وطبيعة الموضوع المعالج ، وظروف الفصل الذى يوجد فيه . أى أنه لا يجوز للمدرس أن يلتزم طريقة واحدة في تدريس التاريخ لا يحيد عنها ، بل عليه مراعاة المبادئ

التربوية العامة التي تقوم عليها الطريقة الجيدة في تدريس التاريخ وهي : المشاركة والنشاط ، والايجابية ، والعمل هي تحقيق أهداف التربية • وعلى ضوء ذلك يمكن تلخيص الكفايات اللازمة للمدرسة لتقوم بتدريس التاريخ بشكل يحقق الاهـــداف الحديثة له على النحو التالي :

- تستخدم طرقا تربوية مناسبة لاثارة اهتمام التلميذات بالدرس الجديد •
- تعرض المادة التاريخية بصورة تحقق الاهداف السلوكية •
- تتيح الفرصة للتلميذات لمناقشة المعلومات بعد كل فقرة من فقرات العرض •
- يعرض الدرس أحيانا بصورة مشكلة لتعود التلميذات أسلوب التفكير العلمي •
- تدرب التلميذات على المناقشة العلمية •
- تتيح الفرصة للتلميذات لقراءة بعض النصوص التاريخية المناسبة ومناقشتهـا قدر الامكان •
- تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامة من الدرس •
- تطلب من التلميذات تقديم أدلة على سلامة الاراء اللاتي يطرحنها •
- توجه التلميذات نحو الربط بين الاسباب والنتائج •
- تربط بين المادة التاريخية والاحداث الجاريــة •
- تربط بين المادة التاريخية والمشكلات المعاصــرة •
- تربط درس التاريخ بغيره من المواد •
- تساعد التلميذات على استنتاج بعض الحقائق التاريخية الهامة من الدرس الجديد •

- تجعل الشرح وسيلة للفهم والربط والتعليل والمقارنة والوصول الى التعميمات كلما كان ذلك ممكنا .
- تعمل على استنتاج الملخص السبورى من التلميذات .
- تشجيع التلميذات على جمع المعلومات من المصادر التاريخية المختلفة .
- تعمل على تنمية مهارة نقد المصادر التاريخية لمعرفة الرأى من الحقيقة التاريخية الصحيحة .
- تعطي واجبات بشكل مشكلة وتكلف التلميذات بدراستها وعرض نتائجها .

الوسائل التعليمية المستخدمة

في تدريس التاريخ

تطور استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الاعدادية في مادة التاريخ تبعا لتطور اتجاهاته وأهدافه وطرق تدريسه .

ويقصد بالوسائل التعليمية كل ما يسمع أو يشاهد أو يقرأ في أثناء الدرس ويساعد على التعلم بشكل أفضل ، وهي أداة تستعمل لتسهيل عملية التعلم ، وادراك المبادئ واكتساب الخبرات بسرعة ، ويستعملها المدرس لتيسر له جوا مناسبا يستطيع فيه العمل بأنجح الاساليب ، وأحدث الطرق للوصول بتلاميذه الى الحقائق والعلم الصحيح والتربية (٤٤) .

---

(٤٤) قسطندى نقولا أبو حمود : الوسائل في عملية التعلم والتعليم ،(القدس، مطابع دار الايتام الاسلامية الصناعية ، ط ١ ، ١٩٦٦) ص ١٣ .

وفي تدريس التاريخ تشمل كافة الوسائل والاساليب المستخدمة في سبيل توضيح الحقائق والخبرات والمعلومات التاريخية الموجودة في الكتب المدرسية بقصد مساعدة التلاميذ على تفهم واستيعاب الحقائق والخبرات والمعلومات .

أنواع الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس التاريخ :

آ ـ **الوسائل البصرية :**

أهمها الخرائط ، والصور ، والرسوم ، والشرائح ، والافلام الثابتة ، والعينات ، والنماذج ، السبورة .

ب ـ **الوسائل الزمنية :**

هي وسائل بصرية مختصة بمفهوم الزمن وهي تساعد على تنمية الاحساس الزمني من أهمها :

الجداول الزمنية :

وتهتم بترتيب الحوادث التاريخية حسب تسلسلها الزمني .

الخط الزمني :

يوضح بعض الحوادث التاريخية خلال فترات زمنية محددة وهو اما عمودى أو أفقي .

الخرائط الزمنية :

تساعد على فهم العلاقات الزمنية ، وتتألف في بعض أشكالها من أعمدة متوازية يخصص كل عمود منها لبيان مظهر من مظاهر تطور البلاد .

الساعـة الزمنيـة :

تهتم بتثبيت وتوضيح الاحداث التاريخية خلال فترة زمنية محـددة .

الملـف الزمنـي :

يتألف من شريط من الورق توضـع عليه احداث الفترات الزمنية التـي تكون موضع البحث .

شجـرة الاعمـار :

تفيد في توضيح التسلسل الزمني للملوك والخلفاء وغيرهم .

الرسوم البيانية والتخطيطية :

وتساعد على فهم الاحصاءات وغيرها وتوضح الحقائق الكمية والعدديـة وتبسطها لانها تعرض هذه الحقائق على شكل صور بيانية واضحة .

جـ - الوسائـل السمعيـة :

وتعتمد على حاسة السمع ومن أهمها : الاذاعة ، آلات التسجيل .

د - الوسائل السمعية والبصرية :

تعتمد على حاستي السمع والبصر من أهمها : الافلام المتحركة ، التلفزيون الفيديو .

هـ - الوسائل المطبوعة والمخطوطة :

مثل كتب التاريخ المدرسية ، المصادر والمراجع الخارجية .

و - الانشطة الصفية واللاصفية :

وقد ورد ذكرها في بداية هذا الفصل (٤) .

ولتحقيق الفائدة من الوسائل التعليمية السالفة الذكر يجب على مدرسة التاريخ ممارسة الكفايات التالية :

- تختار الوسيلة المناسبة لمستوى التلميذات وموضوع الدرس .
- تقدم الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس .
- تحسن عرض الوسيلة وشرحها .
- تهيئة المناخ المناسب لاستخدام الوسائل التعليمية .
- تدخل التغيير اللازم على الوسيلة .
- تختار الوسائل التعليمية التي تكسب التاريخ صبغة واقعية .
- تراعي ألا يطغى زمن استخدام الوسيلة على زمن بقية الدرس .
- تستخدم وسائل متنوعة وفق طبيعة الموقف .
- تستفيد من مكتبة المدرسة في تدريس التاريخ .
- تحسن استخدام السبورة .
- تحسن استخدام الكتاب المدرسي .

---

(٤) سليمان الجبر ، سر الختم عثمان : اتجاهات في تدريس المواد الاجتماعية ، الرياض ، دار المريخ ، ص ٩٥ - ١٤١ .

ثانيا : الكفايات المشتقة من الدراسات والبحوث السابقة :

تشتق بعض الكفايات اللازمة لمدرسة التاريخ من الدراسات والبحوث السابقة في مجال المواد الاجتماعية والمذكورة في الفصل الثالث من هذا البحث :

- تشرح المعلومات التاريخية بصورة منظمة ٠
- تشرح التعاميم التاريخية ٠
- تحسن اعداد الوسائل التعليمية المختلفة ٠
- تحسن استخدام الوسائل التعليمية ٠
- تحسن استخدام الكتاب المدرسي ٠
- تستخدم الصور كوسائل تعليمية ٠
- لا تهمل جزئيات الدرس ٠
- توضح للتلميذات أهداف الدرس ٠
- تربط مادة التاريخ بغيرها من المواد ٠
- توجه أسئلة متنوعة لتقويم التلميذات بالنسبة الى المستويات المعرفية التالية : التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، اصدار الاحكام ٠
- توضح مدى اعتماد أمم العالم بعضها على بعض ٠
- تشرح الدرس بلغة سليمة ٠
- تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامة من الدرس ٠

- تعدل طريقتها وفق الظروف السائدة في الفصل .

يلاحظ أن ما استفادته الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة كان محدودا وذلك لان معظم الدراسات التي أمكن الحصول عليها كانت تتعلق بالمـــواد الاجتماعية بصورة عامة ، وبمادة الجغرافيا بصورة خاصة . ولم تستطع الباحثـة الحصول على أية دراسة تتعلق بمادة التاريخ ولهذا تعتبر تلك الدراسة على حـد علم الباحثة أول دراسة من نوعها .

ثالثا: الاعتماد على قائمة الكفايات العامة المشتقة في الفصل الرابع من هذا البحث :

تم الاعتماد على قائمة الكفايات العامة المشتقة في الفصل الرابع من هذا البحث في اشتقاق الكثير من الكفايات الخاصة اللازمة لتدريس مادة التاريـخ ، وكذلك الاستفادة من الهيكل التنظيمي للقائمة في بناء هيكل القائمة الخاصة بمادة التاريخ . ومثال لتلك الكفايات العامة المستخدمة في قائمة كفايات التاريخ :

- تعرض معلومات منظمة ومرتبـة .
- تشرح الدرس بلغة سليمـة .
- تهتم بالصورة الكليـة للدرس .
- تناقـش آراء التلميـذات .
- تحسـن معاملـة التلميـذات .
- تحسن صياغة الاسئلـة .
- لا تهمل جزئيات الدرس ... الخ .

قائمة الكفايات التاريخية اللازمة لمدرسة التاريخ في المرحلة المتوسطة للبنـــات

بالمملكة العربية السعوديـــة :

لقد جمعت الكفايات التدريسية لهذه القائمة من خلال دراسة المصادر الاتية :

١ ـ طبيعة علم التاريخ ، واتجاهاته ، وأهدافه الحديثة ، ومحتواه ، وطـــرق تدريسه ، ووسائله المعينة والانشطة اللازمة له .

٢ ـ قوائم الدراسات والبحوث السابقة في مجال المواد الاجتماعية .

٣ ـ الاستفادة من الهيكل الرئيسي والكفايات العامة المشتقة في الفصل الرابع من هذا البحث .

أولا ـ الكفـــايات المعرفيـــــة :

١ ـ تهتم بالتمهيد للدرس الجديد .

٢ ـ تعرض معلومات تاريخية منظمـــة .

٣ ـ تعرض المعلومات والحقائق التاريخية على أنها وسيلة لا غاية .

٤ ـ تربط بين الحقائق التاريخية ومشكلات الحاضر بهدف زيادة فهم المشكلات والعمل على ايجاد الحلول لها .

٥ ـ تعرف التلميذات ان ما حدث بالماضي لن يتكرر بالشكل نفسه في المستقبـــل لان الحياة تتغير وتتطور .

٦ ـ تساعد على ادراك العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل .

٧ ـ تعمل على ايضاح الاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية والاخلاقيـة والفكرية التي كونت الحاضر .

٨ ـ تهتم بالتاريخ المعاصر لان تأثيره ما زال ملموسا في حياتهن المعاصرة .

٩ ـ تربط ما تدرسه التلميذات في الكتاب المدرسي بما يجرى على المستوى المحلي والوطني والعالمي .

١٠ ـ تبذل جهدا لجعل التلميذات يفهمن مشاكل عصرهن عن طريق فهـــم ماضي البشرية .

١١ ـ تشجيع على اجراء مقارنات بين الحقائق التاريخية والشخصيات الاسلامية.

١٢ ـ تركز على العناصر الهامة من الدرس .

١٣ ـ تبرز دور الشخصية التاريخية في اطار علاقتها بالمجتمع الذى تعيش فيه.

١٤ ـ تبين أثر البيئة الاجتماعية والاقتصادية في تنشئة الشخصية التاريخية التي تدرسها للتلميذات .

١٥ ـ تتناول عظماء الرجال والنساء والساسة الصالحين كلما سنحت الفرصة لذلك لتحث التلميذات على الاقتداء بهن .

١٦ ـ تبين دور الابطال في النهوض بمجتمعاتهن .

١٧ ـ تعني بمستويات المعرفة التاريخية التالية : التذكر ، الفهم ، التطبيـق ، التحليل ، التركيب ، الحكم والتقويم .

١٨ ـ توضح الحقائق التاريخيـة .

١٩ ـ توضح التعميمات التاريخيـة .

٢٠ ـ تساعد التلميذات على التفريق بين الحقائق التاريخية والتعاميم التاريخية

٢١ ـ تساعد التلميذات على فهم المفاهيم الزمنية : كالقديم ، والوسيط ، المعاصر ... الخ .

٢٢ ـ توضح بالشرح والامثلة المفاهيم التاريخية المختلفة : كالشعب والامة والوطن ... الخ .

٢٣ ـ توضح مدى اعتماد أمم العالم بعضها على بعض .

٢٤ ـ تساعد التلميذات على تعميق المفاهيم التاريخية التي اكتسبوها بصورة متدرجة ومستمرة .

٢٥ ـ تجعل الشرح وسيلة للفهم والربط والتعليل والمقارنة والوصول للتعميمات .

٢٦ ـ تشرح الدرس بلغة سليمة .

٢٧ ـ تهتم بالصورة الكلية للدرس .

٢٨ ـ لا تهمل جزئيات الدرس .

٢٩ ـ تربط بين الحقائق التاريخية والاحداث الجارية .

٣٠ ـ تتيح الفرصة للتلميذات لمناقشة المعلومات بعد كل فقرة من فقرات العرض .

٣١ ـ تربط درس التاريخ بغيره من المواد .

٣٢ ـ تبين العبر المستقاة من دراسة التاريخ .

٣٣ ـ تعرض المادة التاريخية بصورة تحقق الأهداف السلوكية .

٣٤ ـ تساعد التلميذات على تلخيص الدرس بشكل جيد .

٣٥ ـ تفسر الرسوم البيانية والجداول .

٣٦ ـ تساعد التليمذات على التمييز بين الحقائق التاريخية الصحيحة والغير صحيحية .

٣٧ ـ تربط بين المادة العلمية والانشطة العملية المطلوبة .

٣٨ ـ تعمل على تنمية مهارة وزن الادلة والتريث قبل اصدار الاحكام .

٣٩ ـ تعمل على تنمية مهارة البحث والتنقيب عن المعلومات واستخراجها من المصادر المختلفة .

٤٠ ـ تدرب التلميذات على المناقشة العلمية .

٤١ ـ تتيح الفرصة للتلميذات لقراءة بعض النصوص التاريخية المناسبة ومناقشتها قدر الامكان .

٤٢ ـ تساعد التلميذات على تحليل الحقائق التاريخية .

٤٣ ـ توجه أسئلة متنوعة لتقويم قدرة التلميذات على التذكر ، والفهم ، والتركيب ، واصدار الاحكام .

٤٤ ـ تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامة من الدرس .

٤٥ ـ تطلب من التلميذات تقديم الادلة على سلامة الاراء اللائي يطرحنها .

٤٦ ـ تعمل على تحقيق أهداف التربية الاسلامية .

٤٧ ـ توجه التلميذات نحو الربط بين الاسباب والنتائج .

٤٨ ـ تتابع أعمال التلميذات التحريرية وتناقش معهم الاخطاء .

٤٩ ـ تعطي واجبات مدرسية بصورة مشكلة وتعكف التلميذات بدراستها وعرض نتائجها .

٥٠ ـ تساعد على استنتاج بعض المعلومات من التلميذات استنادا الى ما سبق دراسته ، أو استنادا لثقافتهن العامة .

ثانيا : كفايات المجال العاطفي :

١ ـ تعمل على تنمية الميل نحو استخدام المصادر من كتب ومجلات وغيرها .

٢ ـ تعمل على تنمية الميل نحو استخدام البحث العلمي .

٣ ـ تعمل على تنمية الميل للقيام بزيارات ورحلات لمشاهدة الاثار .

٤ ـ تعمل على تنمية الميل لتتبع الاحداث الجارية .

٥ ـ تعمل على تنمية الاتجاه نحو مناهضة سياسة التفرقة والتمييز العنصرى .

٦ ـ تعمل على تنمية حب الجهاد في سبيل الله بصورة تتناسب مع طبيعتها كأنثى .

٧ ـ تعمل على تنمية حب العمل .

٨ ـ تعمل على تنمية ولاء التلميذات لوطنهن .

٩ ـ تعمل على تنمية ولاء التلميذات لامتهن العربية والاسلامية .

١٠ ـ تعمل على تنمية الاتجاه نحو مقاومة الاستعمار .

١١ ـ تكسب ثقة التلميذات فيما تقول وتفعـل .

١٢ ـ تثيب التلميذات لاجابتهن الصحيحة .

١٣ ـ تثير اهتمام التلميذات بموضوع الدرس الجديد .

١٤ ـ تستخدم طرقا تربوية متنوعة لاثارة اهتمام التلميذات .

١٥ ـ تحث التلميذات على المشاركة في استخلاص الملخص السبورى .

ثالثا : كفايات المجال المهارى والادارى :

١ ـ تعمل على تنمية مهارة التلميذات الكتابية بتلخيص مقال أو نص معين .

٢ ـ تعمل على تنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية .

٣ ـ تعمل على تنمية مهارة صنع نماذج تاريخية وخرائط مجسمة في حدود ما يسمح به الدين الاسلامـي .

٤ ـ تشجع على عمل مجلة لكتابة الموضوعات والاحداث الجارية .

٥ ـ تشجع تمثيل بعض المشاهد التاريخية .

٦ ـ تشجع عمل المناظرات التاريخية .

٧ ـ تستعمل طرقا متعددة وفق الظروف السائدة في الفصـل .

٨ ـ تحسن استخدام الكتاب المدرسي .

٩ ـ تحسن اعداد الوسائل التعليمية .

١٠ ـ تختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس وظروفه ٠

١١ ـ تقدم الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس ٠

١٢ ـ تدخل التغـير اللازم على الوسيلة ٠

١٣ ـ تستخدم وسائل متنوعة :(خرائط ، جداول ، احصاءات ، صور ، أفلام ، عينات نماذج ، مجلات ، صحف ، مراجع ، وفق طبيعة الموقف ٠

١٤ ـ تستفيد من مكتبة المدرسة في تدريس التاريخ ٠

١٥ ـ تحسن استخدام السبورة ٠

١٦ ـ تعمل على تكوين جمعية للنشاط التاريخي ٠

١٧ ـ تشجع التلميذات على عمل مجلة للحائط داخل غرفة الفصل ٠

١٨ ـ تشجع التلميذات على عمل معارض ومتاحف تاريخية في المدرسة ٠

مراجـــع الفصـــل الخامـــس

١ - عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، وسعد مرسى احمد : المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٦) .

2- Ralph C. Preston, Wayne L. Herman: Teaching Social Studies in Elementary School, Fifth Edition, (New York, 1981).

٣ - وزارة المعارف ، منهج المرحلة الثانوية العامة : ١٣٩٤ - ١٩٧٤ .

٤ - سليمان الجبر وسر الختم عثمان : اتجاهات حديثة فى تدريس المـــواد الاجتماعية (الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٣) .

5- Bining, G. Arthur and Bining, H. David: Teaching the Social Studies in Secondary Schools, Mc Graw Hill Book Company, Inc., Third Edition, (New York 1952).

٦ - محمد حسين المخترجى ، الطرق الخاصة لتدريس الجغرافيا والتاريـــخ ، (القاهرة ، مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى ١٩٤٧) .

٧ - هرنشو ، علم التاريخ ، ترجمة عبد الحميد العبادى ، مطبعة لجنة التأليـــف والترجمة والنشر ، (القاهرة ١٩٣٧) .

٨ - صفاء علوانى : هل التاريخ علم ؟ مقال فى مجلة العربى ، العدد الرابـــع السنة التاسعة .

٩- نور الدين حاطوم وآخرون : المدخل الى التاريخ ، (دمشق ، مطبعة الانشاء ، ١٩٦٤) .

١٠- خيرية قاسميه : تدريس التاريخ بين التوجيه القومى والنظرة العلمية ، (دمشق ، الجامعة السورية ، كلية التربية ، ١٩٥٦) .

١١- محمد نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ : دمشق ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٨٢م) .

12- Robert, D. Bar: Defining the Social Studies, National Council for the Social Studies, Bulletin 51, Virginia 1977).

13- Mark Krug: Teaching of Social Science, 1991, in Curriculum Quest for Relevance Edited by: William Vantil, (New York, Hough, Mifflim Company, 1971).

14- Carpenter, P. History Teaching, London Cambridge University Press, (1949).

15- Jarolime K. John: Social Studies in Elementary Education, (New York, The Mac Millon Company 1960).

١٦- احمد حسين اللقانى : اتجاهات فى تدريس التاريخ (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩) .

١٧ــ عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى أهدافه ، مناهجه ، تدريسه ، (القاهرة مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣) ٠

١٨ــ جورج حداد : المدخل الى تاريخ الحضارة (دمشق بدون تاريخ) ٠

١٩ــ أبو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى : اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهرة ، المطبعة الاميرية ، ١٩٥٤) ٠

٢٠ــ سر الختم عثمان : تدريس التاريخ (الكويت ، مكتبة الفلاح ١٩٨١) ٠

21- Dance, E. The Place of History in Secondary Teaching. A Comparative Study (London George G. Harrap and Co., Ltd. 1970)

22- Treza F. X. Social Studies in the Seventies and Beyond. The Social Studies, A Periodical of Teachers and Administrators , Vol. LXVI, N. 4, July — August, 1975).

23- Harold Rugg. National Society for Study of Education Twenty — Second Year Book (Bloomington Illinois: Public School Publishing Co., 1923).

٢٣ــ احمد حسين اللقانى ، وبرنس رضوان : تدريس المواد الاجتماعية (القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٤) ٠

٢٤ـ احمد حسين اللقانى : تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية ، صحيفة التربية ، (القاهرة ، العدد الاول ، فبراير ١٩٧٥) .

٢٥ـ أحمد زكى : فى مكانة المواد الاجتماعية فى الخطة الدراسية مرآة العلوم الاجتماعية ، (القاهرة ، رابطة اساتذة المواد الاجتماعية ، العدد الثالث ، فبريار ١٩٥٩) .

26- Robertson, James R. and Haas, John D. Teacher Personality and the New Social Studies. The Journal of Educational Research, Vol. 64, No. 3., (November 1970).

٢٧ـ ياسين خليل : منطق المعرفة العلمية (بنغازى، الجامعة الليبيه ، كلية الاداب ١٩٧١) .

(28) Bailey and Patrick,. Teaching Geography, London David and Charles (New Ton Ablot 1977).

٢٩ـ عماد الدين خليل : اقتراحات فى تدريس التاريخ ، مجلة آداب الرافدين ، العدد الاول أغسطس ، ١٩٧١) .

٣٠ـ زهير ناجى : تعليم التاريخ دراسة مقارنة فى الاهداف والطرائق والمناهج ومكانة التاريخ فى اعداد المواطن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دمشق جامعة دمشق كلية التربية ١٩٧٧) .

31- Hilda Taba. Curriculum Development, Theory and Practice (New York Harcourt, Brace and World 1962).

٣٢ـ الدمرداش عبد الحميد سرحان : المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط ٣ ، ١٩٨١) ٠

٣٣ـ محمد نهاد الحموى : النشاط الصفى واللاصفى والوسائل المعنية فى تدريس التاريخ ، أملية الدورة التدريبية لمدرسى التاريخ المجازين ، (كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٧٧) ٠

٣٤ـ عبد الله محمد الاشهب : تقويم المناهج التاريخية لدى طلاب السنة الاولى الثانوية فى مدارس الجمهورية العربية الليبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ١٩٧٨) ٠

٣٥ـ احمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعية وتنمية الفكر (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩) ٠

٣٦ـ جوزيف هورس : قيمة التاريخ ، ترجمة نسيب وهبه الخازن (بيروت ، مكتبة الحياة ، ١٩٦٤) ٠

٣٧ـ ادوار كار : ماهو التاريخ : ترجمة أحمد حمدى محمود (القاهرة سجل العرب ١٩٦٦) ٠

٣٨ـ هيوج اتكن : دراسة التاريخ وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية ، ترجمة محمود أبو زيد (بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٦٣) ٠

39- Merle Curti et. al. Theory and Practice in Historical Study: A Rebort of the Committee on Historiography (New York, Social Science, Research Council, Bulletin 54, (1966).

40- James A Banks. Teaching Strategies for the Social Studies, Inquiry, Valuing and Decision Making, (University of Washington, Seattle 1973).

41 - John, Jorlinek,. Social Studies in Elementary Education, (New York: Mac Millan, 1967).

٤٢ ـ جلبرت هايت : فن التعليم ـ ترجمة محمد فريد أبو حديد ، (القاهـــرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٤) .

٤٣ ـ جبرائيل بشاره : المناهج وأصول التدريس ، أمالى كلية التربية فى جامعـــة دمشق ، للعام الدراسى ١٩٧٥ ، ١٩٧٦ .

٤٤ ـ قسطندى نقولا أبو حمود : الوسائل فى عملية التعلم والتعليم (القـــدس ، مطابع دار الايتام الإسلامية الصناعية ، ط ١ ، ١٩٦٦) .

الفصل السادس

نتائج البحث وتوصياته

أولا : بطاقــــة الملاحظــــــة

ثانيا : تحليل النتائـج ويتضمـن :

أ ـ الظواهر الرئيســـــية

ب ـ اختبار صحـة فروض البحث

ثالثا : التوصيات والابحاث المقترحـة

بطاقة الملاحظة

سوف يتناول هذا الجزء بالتفصيل وصفا تفصيليا لبطاقة الملاحظة وكيفية اعدادها والحصول عليها بصورتها النهائية ، ومستويات ممارستها ، كما يتضمن وصفا تفصيليا لعينة البحث والاسلوب الاحصائى المستخدم .

أولا : صياغة عناصر البطاقة :

١ — تم اختيار مجموعة من أهم الكفايات التى شملتها قائمة الكفايات التاريخية اللازمة لمدرسة التاريخ فى المرحلة المتوسطة للبنات فى المملكة العربية السعودية ، والتى حددت فى الفصل الخامس من هذا البحث .

٢ — رتبت هذه الكفايات تبعا لاربعة مجالات أساسية هى :

أ — تقديم وعرض المادة العلمية .

ب — طرق التدريس .

جـ — الوسائل التعليمية .

د — التقويم .

٣ — عرضت البطاقة على لجنة من المحكمين مكونة من ستة أعضاء من المختصين فى مجال التربية والتاريخ . (١) وقد تصدر هذه القائمة خطاب موجه لكل عضو ،

---

(١)

— أ . د . محمد سيف الدين فهمى المستشار بوكالة الرئاسة لكليات البنات بالرياض.

— أ . د . ابراهيم الشافعى الاستاذ بقسم المناهج ، وطرق التدريس كلية التربية جامعة الملك سعود .

— أ . د . محمود شوق استاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

— أ . د . سر الختم عثمان الاستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس فى كلية التربية جامعة الملك سعود .

— أ . د . سامى الصفار استاذ بقسم التاريخ ، كلية الاداب جامعة الملك سعود .

— أ . د . حامد غنيم أبو سعيد استاذ بقسم التاريخ كلية الاداب جامعة الملك سعود .

يوضح الهدف من البحث والبطاقة . (١) وطلب من كل منهم أن يبدى رأيه فىهذه البطاقة للتأكد من صلاحيتها لتحقيق الهدف الذى وضعت له ، واقتراح طرق تحسينها سواء بالحذف أو الاضافة ، أو الصياغة أو الترتيب ، أو غير ذلك مما يرونه مناســــبا .

وتلخصت ملاحظات المحكمين فيما يلــــــى :

أ ـ اقترح أحد المحكمين أن يكون مستوى ممارسة الكفاية اثنتين بدلا مـــــن خمسة ، وبمناقشة هذا الرأى اتضح أن بعضالكفايات قد تتم ممارستها بقدر ضئيل بحيث يصعب الحكم عليها بأنها موجودة أو منعدمة . ثم أنه يهمنا فى هذا المقام ، أن نحدد ولو بصورة تقريبية مستوى الممارســــة ولذلك أبقينا عليها كما هى بموافقة خمس من المحكمين .

ب ـ اقترح أحد المحكمين تخصيص مجال للاهداف بدلا من تناولها فى طرق التدريس ولكن المبدأ الذى سرنا عليه فى هذه الدراسة هو أن طــــرق التدريس انما هى طرق لتحقيق الاهداف المرجوه ، ولذلك فضلنا الابقاء على كفايات طرق التدريس كما هى آخذين فى الاعتبار أن الطــــرق تسعى لتحقيق الاهداف ، والذى يهمنا فى الملاحظة هو طرق تحقيـــق الاهداف خاصة وأن قدرة المدرسة على تحديد الاهداف وصياغتها عملية لاتتم فى الفصل وبالتالى لايمكن لنا ملاحظتها .

جـ ـ اقترح أحد المحكمين ان تبدأ الكفايات بالاتجاهات ، ولكننا رأينا أن نبدأ بالمحسوس وهو المعلومات والمهارات ثم ننتهى بالاتجاهـــات والميول وفى جميع الحالات فان هذا التقديم والتأخير لايؤثر علــــى محتويات بطاقة الملاحظة .

---

(١) انظر الملحق رقم (١) .

د - اقترح المحكمون اضافة بعض الكفايات وحذف البعض الاخر منعا للتكرار وقد تم مراعاة ذلك .

هـ - أعيدت صياغة بعض العبارات التى رأى المحكمون بأنها متعـــددة الابعاد ، والافضل فصلها الى كفايتين أو أكثر .

٤ - بعد ذلك قامت الباحثة بكتابة البطاقة فى صورتها النهائية حسبما أدخـــل عليها من تغيرات وتعديلات . (١)

٥ - خرجت الباحثه مع الاستاذه المشرفه على البحث للمدارس للتأكد من تطابق نتائج التقويم . وقد تمت زيارة ٣ مدارس متوسطة فى أحياء مختلفة مـــن مدينة الرياض . وقامتا بملاحظة ٦ مدرسات أثناء تدريسهن مادة التاريخ ، وكانت تتم مراجعة درجات البطاقة الممنوحة من كل منهما بعد كل حصـــة من حصص المشاهدة الست ، الى أن حدث تطابق فى الدرجات التى منحتها كل منهما بدرجة ٩٠ ٪ . وقد نتج عن القيام بهذه الملاحظة المبدئيـــة حذف كفاية واحدة لصعوبة ملاحظتها من حصة واحدة وهى :

- تقوم التلميذات بكتابة تقارير عن نشاطاتهن .

وكذلك أضيفت كفاية جديدة للاحساس بأهميتها وهى :

- تحسن توزيع الوقت .

٦ - أخذ الاذن من الجهة المسئولة لتطبيق بطاقة الملاحظة حيث جـــرى مخاطبة عدة جهات رسمية تمثلت فى الرئاسة العامة لتعليم البنات ، وادارة تعليم البنات بمدينة الرياض ، ومكتبى التوجيه التربوى شرق الرياض وغربه ، ووجه خطابان من مكتبى التوجيه شرق وغرب الرياض الى مديرات مدارس المرحلة المتوسطة للبنات بشأن التعاون مع الباحثة وتسهيل مهمة تطبيق بطاقـــة الملاحظة . (٢)

---

(١) انظر الملحق رقم (٢) .

(٢) انظر الملاحق (٣) و (٤) .

تلى ذلك مرحلة التطبيق ، وكان عدد المدارس التى تم زيارتها والملاحظة فيها ٢٧ مدرسة متوسطة ، اختيرت من منطقتى شرق وغرب الرياض بحيث مثلت أحياء الرياض . (١)

وقد كان عدد مدارس شرق الرياض ١٣ مدرسة .
وعدد مدارس غرب الرياض ١٢ مدرسة .

استغرق تطبيق بطاقة الملاحظة أربعة أسابيع .

وقد كان توزيع الكفايات المختارة لملاحظتها لدى المدرسة موزعة على المجالات الاربعة الرئيسه كما يلى :

المجال	عدد الكفايات
— تقديم وعرض المادة العلمية	٢٧
— طرق التدريس	٣٣
— استخدام الوسائل التعليمية	١١
— التقويم	٢٢
المجموع	٩٣

هذا مع العلم بأن هذا التقسيم يستهدف تيسير عملية الملاحظة وأن عملية التدريس وحدة لاتتجزأ .

ولقد حدد مستوى ممارسة الكفاية فى البطاقة وفق مايلى :

مستوى ممارسة الكفاية	الدرجة
١— لاتمارس هذه الكفاية اطلاقا	صفر
٢— تمارس هذه الكفاية بدرجة ضعيفه	درجة واحدة
٣— تمارس هذه الكفاية بدرجة متوسطة	درجتان
٤— تمارس هذه الكفاية بدرجة جيدة	ثلاث درجات
٥— تمارس هذه الكفاية بدرجة ممتازة	أربع درجات

(١) انظر الملحق (٥) .

ونظرا لان بعض الدروس قد لايتطلب تقديم واحدة أو اكثر من الكفايات الملاحظة لذلك فقد أضيفت عبارة الدرس لايتطلب وجود هذه الكفاية كاختيار سادس .

عينة البحث :

بلغ عدد أفراد عينة البحث ٥٢ مدرّسة

وقد شملت العينة فئات مختلفة من المدرسات كما يلى :

١ — مدرسات تربويات يحملن مؤهلات تربوية جامعية .

٢ — مدرسات غير تربويات متخرجات من كليات نظرية .

٣ — تراوحت سنوات أقدميتهن بين سنة واحدة الى اكثر من ست سنوات . ولقد كانت جميع المدرسات يحملن مؤهلات جامعية ويمارسن بالفعل عملية التدريس فى احدى مدارس المرحلة المتوسطة أثناء عملية التطبيق .

جدول رقم (١)

التربويات			الغير تربويات		
المؤهل	الكلية	عدد المدرسات	المؤهل	الكلية	عدد المدرسات
بكالوريوس تربية	كلية التربية للبنات بالرياض	٢٢	ماجستير آداب وتاريخ	جامعة الملك سعود	١
بكالوريوس تربية	كلية التربية للبنات بجده + ماجستير من أمريكا	١	ليسانس آداب وتاريخ	جامعة الملك سعود	١٢
			ليسانس آداب وتاريخ	جامعة عين شمس	١
بكالوريوس تربية	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	٧	ليسانس آداب وتاريخ	جامعة الكويت	١
			ليسانس آداب وتاريخ	كلية الاداب التابعة للرئاسة العامة	٧
	المجموع	٣٠	المجموع		٢٢

يبين هذا الجدول عدد المدرسات التربويات وغير التربويات حسب موءهلاتهن العلمية

جدول رقـم (٢)

التربويـات				غير التربويات			
صفر ــ ٣	اكثر من ٣ــ٦	اكثر من ٦	المجموع	صفر ــ ٣	اكثرمن ٣ــ٦	اكثر من ٦	المجموع
١٢	١٤	٤	٣٠	٩	١١	٢	٢٢

يبين هذا الجدول عدد المدرسات التربويات وغير التربويات حسب سنـوات الخبـرة .

وكانت وحدة الدراسة هى المدرسة التى اختيرت بصورة عشوائية وهى ممثلة لاحيـاء الرياض كما ذكرنا سابقا .

الاسلوب الاحصائى المستخدم :

استخدمت الباحثة الاساليب الاحصائية التالية :

١ ــ النسب المئوية
٢ ــ حساب المتوسطات المرجحة للكفاية وذلك باستخدام :

$$\text{المتوسط} = \bar{س} = \frac{\sum_{س=1}^{ه} و_ر \; ن_ر}{\sum_{س=1}^{ه} ن_ر}$$

حيث (و) هو الوزن ويساوى ٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

$$\text{التبايـــن} = \frac{\sum_{س=1}^{ه} ن_ر \left(و_ر - \bar{س} \right)^{٢}}{\sum_{س=1}^{ه} ن_ر}$$

$$ع = \sqrt{\frac{1}{ن} \sum \left(س - \bar{س} \right)^{٢}}$$

$$\text{الانحراف المعيارى} = \sqrt{\text{التبايـــن}}$$

٣ – حساب الخطأ المعيارى للمتوسط المرجح

$$\text{الخطأ المعيارى} = \frac{\text{الانحراف المعيـــارى}}{\sqrt{\text{حجم العينـــة}}} = \frac{ع}{\sqrt{ن}}$$

٤ – اختبار مدى اختلاف متوسط الكفاية لدى المدرسات التربويات وغير التربويـــات عن قيمة افتراضية هى ٢ وذلك باختبار الفرضين الاحصائيـــن

الفرض الصفرى (العدمى) : $H_0 : M \geq ٢$

فى مقابل

الفرض البديل (المغاير) : $H_1 : M < ٢$

وذلك باستخدام اختبار " ت "

$$ت = \frac{\bar{س} - ٢}{\frac{ع}{\sqrt{ن}}}$$

ومقارنة قيمة ت المحسوبة بقيمة (– ت) الجدولية بدرجات حريـــة (ن – ١) ومستوى معنوية ٥ ٠/٠

٥ — ثم المقارنة بين متوسط مجتمع المدرسات التربويات ومتوسط مجتمع الغيـــــر تربويات لمعرفة أيهما أكثر كفاءة فى التدريس وذلك بوضع فرضين

— الفرض الصفرى (العدمى) : $\mu_2 \leq \mu \; : \; H_0$

— الفرض البديل (المغاير) : $\mu_2 \ngtr \mu \; : \; H_1$

وبالتالى فان احصائية الاختبار هى :

$$\text{ت} = \frac{\bar{\text{س}}_1 - \bar{\text{س}}_2}{\text{ع}\sqrt{\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}}}$$

حيــث $$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{ع}_1^2(\text{ن}_1 - 1) + \text{ع}_2^2(\text{ن}_2 - 1)}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}}$$

ومقارنة قيمة ت المحسوبة بقيمة — ت المستخرجة من الجداول الاحصائيــة عند درجات حرية ($\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2$) ، مستوى معنوية ٥ ٠/٠

٦ — استخدم تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد لـ " كروسكال واليز "

Kruskal Wallis one way anaylysis of Variance

لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الثلاث لسنوات الخبرة ومعادلة تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد لكروسكال واليز هى على النحـــو التالــــى :

$$\text{هـ} = \frac{12 \; \text{ك}}{\text{ن}(\text{ن} + 1)} - 3(\text{ن} + 1)$$

حيث ن = عدد جميـــع الرتـــــب .

ك = مجموع مربع مجموع رتب كل عينة مقسوما على عدد الرتب المكونة لذلك المجموع .

ثم نقارن قيمة هـ المحسوبة بقيمة كا ٢ الجدولية بدرجات حرية = عدد فئات سنوات الخبرة — ١ وعند مستوى معنوية ٥ ٠/٠

ثانيا : تحليل النتائج :

ويتضمن ذلك :

- **الكشف عن الظواهر الرئيسة .**
- **اختبار صحة فروض البحث .**

وذلك وفق مايلى :

أولا : الكشف عن الظواهر الرئيسة :

سوف نحاول فيما يلى الكشف عن الظواهر الرئيسة ومناقشتها وسنتناول هذه الظواهر وفق التنظيم الذى اتبعناه فى اعداد البطاقة وفق مايلى :

التمهيد ، عرض المادة العلمية ، طريقة التدريس ، الوسائل التعليمية ، التقويم .

١ — الكفايات المتصلة بالتمهيد :

يعد التمهيد من أهم خطوات تقديم الدرس للتلميذات ، فيجب أن يكون مشوقا يثير اهتمامهن للدرس الجديد .

جـدول رقـــم (٣)

الكفايـــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لا يتطلب وجود هذه الكفاية	المجموع
١ـ تسأل أسئلة موجزة ومناسبـة لتحقيق الربط بين المعلومات السابقة والجديدة	—	—	٥ر٧٨	٢١ر١٥	٧٣ر٠٧	—	١٠٠
٢ـ تثير اهتمام التلميـــذات بموضوع الدرس الجديـــد عن طريق قصة أو حادثـــة أو ســـؤال	—	—	٣٢ر٦٩	٢٣ر٠٧	٤٤ر٢٣	—	١٠٠
المتوسط الحسابـــــى			٣ر٣٩				

يبين النسب المئوية للمدرسات عامة (تربويات وغير تربويات) موزعات حسب مستوى أدائهن بالنسبة لكفايات التمهيـد .

من ملاحظة الجدول السابق نرى أن النسبة المئوية للمدرسات اللاتى حققن الربط بين المعلومات السابقة والجديدة عن طريق طرح اسئلة موجزة ومناسبة ، كانت نسبة مرتفعة اكثر من ٧٣ ٠/٠ اما اثارة اهتمام التلميذات بموضوع الدرس الجديد عن طريق قصة أو حادثة أو خبر فقد كان دون المستوى المطلوب من الجودة الى جانب اتخاذ الاسئلة كطريقة وحيدة لاثارة اهتمام التلميذات ، مع أن هناك وسائل متعددة نستطيع استخدامها فى التمهيد للدرس الجديد ولربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة مثـــل :

اتخاذ حدث من الاحداث الجارية على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى ، أو عرض وسيلة تعليمية مناسبة تثير اهتمام التلميذات ، أو طرح مشكلة من المشكلات التى ترغب التلميذات فى حلها ... الخ .

واهتمام المدرسة بالاسئلة فقط لربط المعلومات السابقة بالجديدة يعطينـــا فكرة عن مدى اهتمام مدرسات التاريخ بالمستويات المعرفية الدنيا من تذكر وفهم ، مع اهمال ماعدا ذلك من مستويات عليا .

ولعل السبب فى ذلك يعود الـــى :

- عدم تحضير الدرس بصورة متكاملة ومسبقة فى المنزل ، بحيث يجعل المدرسة لاتفكر كيف ستستغل خبرات تلميذاتها السابقة فى ربط الدرس السابق بالجديد بشكل يثير اهتمامهن ، وحماسنهن لتلقى المعلومات الجديدة .

- عدم البحث عن خبر أو حادثة أو قصة فى الكتب والمجلات والمراجع والصحف اليومية ، بحيث يجعل الدرس اكثر تشويقا .

- عدم اختيار أو عمل بعض الوسائل التعليمية المناسبة لاستعمالها لربط المعلومات السابقة بالجديدة .

وربما يعود السبب فى اهمال ماسبق ذكره الى ضيق وقت المدرسة فى المنزل ، أو كثرة الواجبات الملقاة على عاتقها فى المدرسة ، أو اكتظاظ جدول حصصها اليومى مما يتعذر معه بذل جهد فى التفكير للتمهيد لكل درس من الدروس التى ستقدمها للتلميذات فى اليوم التالى ، أو ربما يعود لجهلها بكيفية عرض الدرس بصورة مشكلة مناسبة تقدم فى بداية الحصة ويثار بها اهتمام التلميذات . لذلك تجد المدرسة أن أسهل وسيلة للتمهيد للدرس الجديد ان تسأل أسئلة محددة وموجزة تضمن بهـــا مراجعة المعلومات السابقة ، وربط الدرس السابق بالجديد ، وتهيئة التلميـــذات للاجابة عن أسئلة الامتحان التى يترتب عليها نجاحهن أو اعادتهن للسنة الدراسية .

ويترتب على ذلك :عدم تنمية قدرة التلميذات على التفكير العلمى وعدم اهتمامهن بالدرس الجديد فيفقدن الميل لمتابعته والاشتراك فيه . ويفقدن الحماسة للعملية التعليمية ككل .

وعلاج ذلك يتطلب الاهتمام ببرنامج الاعداد التربوى للمدرسة وتدريبها علـــى استعمال وسائل وطرق متعددة فى التمهيد للدرس الجديد بحيث يصبح اكثر تشويقـــا وجذبا لانتباه التلميذات .

وبمقارنة المتوسط الحسابى لهذا الجدول وهو (٣٫٣٩) نجده أعلى مـــن المتوسط المفترض وهو(٢) . وهذا يعنى ان الكفايات الواردة فيه تمارس بدرجة جيدة على اعتبار ان اثارة اهتمام التلميذات تكون فقط بطرح بعض الاسئلة وليس استعمال وسائل أخرى .

٢ - كفايات جدول عرض المادة العلميـــــة :

لما كان عرض الدرس من الخطوات العامة فى تقديمه لذا سنتناول الظواهر الواردة فى هذا الجدول بالشرح والتعليـــق .

جـــدول رقم (٤)

الرقم	الكفايـــــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايـــة	المجموع
١	توضح للتلميذات اهداف الدرس	١٥ر٣٨	١٥ر٤٦	٥٣ر٨٤	١٥ر٣٨	١ر٩٢	—	١٠٠
٢	توضح خطة السير بالدرس	١١ر٥٣	١٧ر٣٠	٥٧ر٦٩	١٣ر٤٦	—	—	١٠٠
٣	تعرض معلومات تاريخية صحيحة	—	—	—	٧ر٦٩	٩٢ر٣٠	—	١٠٠
٤	تعرض معلومات تاريخية منظمة	—	—	—	٧ر٦٩	٩٢ر٣٠	—	١٠٠
٥	تركز على العناصر الهامة من الدرس	—	—	١ر٩٢	١١ر٥٣	٨٦ر٥٣	—	١٠٠
٦	تعنى بالتذكر	—	—	—	—	١٠٠	—	١٠٠
٧	تعنى بالفهم والاستيعاب	—	١ر٩٢	٣ر٨٤	١٣ر٤٦	٨٠ر٧٦	—	١٠٠
٨	تعنى بالتطبيـــق	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٩	تعنى بالتحليل	٩٠ر٣٨	—	—	٣ر٨٤	٥ر٧٦	—	١٠٠
١٠	تعنى بالتركيب	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
١١	تعنى بالحكم والتقويم	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
١٢	توضح الحقائق التاريخيه	—	—	٣ر٨٤	٣ر٨٤	٩٢ر٣٠	—	١٠٠
١٣	توضح التعميمات التاريخية	٨٦ر٥٣	—	—	—	—	١٣ر٤٦	١٠٠
١٤	تساعد التلميذات على فهم المفاهيم الزمنية كالقديم	٢٥	—	٥ر٧٦	—	٦٩ر٢	—	١٠٠

يبين هذا الجدول النسب المئوية للمدرسات عامة (تربويات وغير تربويات) موزعـات حســـب مســـتوى ادائهن بالنسبة لكفايات عرض المادة العلميـــــة

تابع جدول رقم (٤)

الرقم	الكفايـــــــــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايـــة	المجموع
١٥	توضح بالشرح والامثلة المفاهيم المختلفة كالشعب أو الامـــة	٢٨ر٨٤	—	١٥ر٣٨	١٥ر٣٨	٢٣ر٠٧	١٧ر٣٠	١٠٠
١٦	توضح مدى اعتماد امم العالم بعضها على البعض	٨٠ر٧٦	—	—	٥ر٧٦	—	١٣ر٤٦	١٠٠
١٧	تشرح الدرس بلغة سليمة	—	—	٧ر٦٩	٢٣ر٠٧	٦٩ر٢	—	١٠٠
١٨	تهتم بالصورة الكلية للدرس	١١ر٥٣	٢٣ر٠٧	٢٥	١٥ر٣٨	٢٥	—	١٠٠
١٩	لاتهمل جزئيات الدرس	—	١ر٩٢	—	٣ر٨٤	٩٤ر٢٣	—	١٠٠
٢٠	تربط بين الحقائق التاريخية ومشكلات الحاضـــر والاحداث الجارية	٥١ر٩٢	١ر٩٢	٩ر٦١	٧ر٦٩	٢٣ر٠٧	٥ر٧٦	١٠٠
٢١	تساعد على ادراك العلاقة بين الماضي والحاضـــر والمستقبـــل	٦٧ر٣٠	٣ر٨٤	٩ر٦١	٥ر٧٦	١٣ر٤٦	—	١٠٠
٢٢	تربط درس التاريخ بغيره من المواد	٧١ر١٥	—	٣ر٨٤	١١ر٥٣	١٣ر٤٦	—	١٠٠
٢٣	تبين العبر المستقاه من دراسة التاريخ	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٢٤	تحسن توزيع الوقت	٩ر٦١	—	١٧ر٣	٥٥ر٧٦	١٧ر٣	—	١٠٠
	المتوسط الحسابي	٢ر٠٢٤						

من دراسة الجدول السابق نستطيع ملاحظة الظواهر الرئيسة التاليــة :

- كفايات ظهر تأثيرها فى سلوك المدرسة فى الفصل بدرجة كبيرة وهى تتعلق بعرض معلومات صحيحة ، ومنظمة ، والتركيز على العناصر الهامة من الدرس وعدم اهمال جزئياته ، والعناية بالتذكر والفهم ، وتوضح مدى اعتمـــاد أمم العالم بعضها على بعض ، وقد تراوحت النسب المئوية لممارسة المدرسات لهذه الكفايات بدرجة ممتازة بين ٨٠ ٪ الى ٩٠ ٪ .

- كفايات لم تمارس مطلقا ، أو مورست بدرجة ضعيفه ، مثل العناية بالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وبيان العبر من دراسة الماضى ونلاحظ أن النسب المئوية لعدم ممارسة هذه الكفايات تتراوح بين ٩٠ ٪ الى ١٠٠ ٪ ، وكذلك نرى أن توضيح التعميمات التاريخية كانت ممارستها ضعيفة اذ بلغت عدم ممارسة المدرسات لها أكثر من ٨٠ ٪ وكذلك لم تمارس كفاية ادراك العلاقة بيـــن الماضى والحاضر والمستقبل بدرجة مقبولة اذ كانت نسبة عدم ممارستها أكثر من ٦٧ ٪ .

- كفايات كانت درجة ممارستها أقل من المتوسط وهى تتعلق بتوضيح المفاهيـــم التاريخية بالشرح والامثلة ، والربط بين مشكلات الحاضر والاحداث الجاريـــة وربط التاريخ بغيره من الحوادث . حيث تراوحت نسبة عدم ممارسة المدرسات لها بين ٢٨ ٪ الى ٧١ ٪ .

من دراسة الظواهر السابقة نلاحظ أن التركيز على بعض الكفايات واهمال ممارسة البعض الاخر ، والضعف فى ممارسة أهداف تدريس التاريخ الحديثة وكلها مؤشرات تدور حول محور واحد ، وهو الاهتمام بالمعرفة التاريخية وكأنها الهدف الوحيد الذى تسعى المدرسة لتحقيقه ، وتصبح مادة التاريخ تبعا لذلك غاية فى حد ذاتها الهدف منهـــا اعطاء معلومات كمية معينة ضمن فترة زمنية محددة .

ولاشك أن الالمام بقدر معين من المعرفة التاريخية يعد أمرا أساسيا لبناء وتطـوير المواطنة الصالحة ، الا أن وظيفة التاريخ ليست فقط سرد الحقائق ، بل التوصل لنتائج واحكام وتعميمات يمكن أن تساعد فى حل مشكلات الحاضر وبناء الشخصية السوية .

وان التركيز على المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والفهم واهمال المراحل المتقدمة منها ، كالتطبيق والتحليل والتركيب واصدار الاحكام والتقويم معناه اهمال العناية بالغايات والاهداف الاخرى المتوخاه من تدريس مادة التاريخ مثل تنمية الميول ، والمهارات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات .. وما الى ذلك وقيمة التاريخ الاساسية يجب أن تكون فى تدريب التلميذات على تطبيق ماتعلمنه فى المدرسة على مواقف عملية جديدة ، وتحليل المادة لاجزاء وعناصر بسيطة من حيث التشابه فى المعنى والوظيفة ، وادراك العلاقات التى تربط بين الاجزاء المركبة ، وتركيب المادة التاريخية يساعدهن على وضع الاجزاء معا لتكون كلا جديدا كتابيا ، أو كلاميا ، أو تصوريا مما يدفع للابتكار والابداع وتنمية الميول . وتقويم المادة يساعد على تنمية مهارة نقد كل مايقرأ أو يسمع من أفكار . فقيمة التاريخ اليوم ليست بجزئياته بل بمقدار مساعدة التلميذة على المحاكمة واصدار احكام ناتجة عن ترو وتفكير ، وبذلك يصبح التاريخ وسيلة من وسائل تثقيف العقل وتكوين الميول .

وربما سبب اهتمام المدرسة بالمستويات الدنيا واهمال ماعداها من بقية المستويات المعرفية ، والعاطفية والادائية ، يعود لواحد أو أكثر من الاسباب التالية :

- جهل المدرسة بأهداف تدريس التاريخ الحديثة التى تؤدى الى تنمية الفكر العلمى عند التلميذات أو عدم إيمانها بأهمية هذه الاهداف فى مادة التاريخ .

- عدم كفاية الاعداد التربوى الذى تلقته فى الكلية قبل ممارسة مهنة التدريس ، حيث لم يؤهلها ذلك لممارسة كافة الاهداف التى يسعى التاريخ لتحقيقها سواء أكانت اهداف معرفية أم عاطفية أم أدائية .

- كثرة المعلومات التاريخية الواردة فى الكتب المدرسية ، والتركيز على بعض الحقائق والاسماء والتواريخ التى تعرض فيها بصورة معلومات مجزأة ، لا بصورة مفاهيم وتعميمات مما يجعل اهتمام المدرسة ينصب على تلقين اكبر كمية من المعلومات والحقائق . وربما يكون السبب أيضا ضعف أو عدم تحضير المدرسة للدرس واعداده أعدادا جيدا فى المنزل .

- ضعف التوجيه التربوى الذى تتلقاه المدرسة ، حيث نجد أن بعض الموجهات غير تربويات ، أو يتجاهلن الاهداف الحديثة لمادة التاريخ فيوجهن المدرسات توجيها يركز على المادة العلمية فقط دون غيرها من الاهداف .

- لاشك أن لاسلوب الامتحانات فى مدارسنا دوراً فى جعل المدرسة تركز علـــى المعلومات فقط وتهمل العناية بالغايات والاهداف الاخرى المتوخاه من تدريس مادة التاريخ مثل تنمية الميول والمهارات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات وما الى ذلك على اعتبار ان الاختبارات بوضعها الحالىلاتقيس الا ناحيـــة واحدة فقط وهى ناحية التذكر والفهم وتهمل كل ماعدا ذلك اما لعدم توفـر المعرفة الكافية بكيفية قياس وتقويم واستعمال وسائل وادوات التقويم الحديثة ، أو لاعتبار أن تلك الاهداف لاتحققها مادة كمادة التاريخ .

- سهولة عرض المادة العلمية بصورة معلومات وحقائق جزئية وذلك لان الاهتمام بالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وتنمية الميول والاتجاهات وتعليـم المهارات الاخرى يتطلب جهدا ودراية لاتتوافران الا فى المدرسة القادرة والمعدة والمدربة على تحقيق تلك الاهداف .

- ضيق وقت الحصة بالنسبة لكمية المعلومات التى على المدرسة أن تقدمهـــا فى كلحصة من حصص الدرس . اذ نلاحظ ان كتب التاريخ فى المرحلة المتوسطة فيها الكثير من المعلومات والدروس والتى عند توزيعها على أيام السنة الدراسية تكون كميتها كبيرة فى كل حصة من حصص العام الدراسى ، الى جانب عدم توفر أية حصة يمكن استغلالها فى ممارسة بعض الانشطة التاريخية ، أو اخذ التلميذات للمكتبة لتعويدهن كيفية البحث عن المعلومات فى المراجع والمصادر .

ولاشك أن الاهتمام بمادة التاريخ والتركيز على الحقائق والمعلومات الجزئيـــة الواردة فيها دون غيرها قد يؤدى الى :

تعرض المعلومات المكتسبة للنسيان السريع لان الهدف هو الحفظ والاسترجـــاع لاتعديل السلوك وتنمية المهارات والميول . وقد اتفق المربون على أن أغلـــــــب

المعلومات التى تعطى بهذه الصورة تنسى بعد فترة وجيزة خاصة ان التلميذة لم تبذل جهدا يذكر فى الحصول عليها ، أو ربطها ، أو تنظيمها ، أو تبويبها . كذلك يوءدى التركيز على الاهتمام بالتذكر والفهم فقط اتخاذ طريقة الالقاء كطريقة وحيدة لتدريس مادة التاريخ ، وذلك يوءدى الى عدم تحقيق الاستفادة الكلية من هذه المادة بسبب نقص قدرة تلميذات المرحلة المتوسطة على استيعاب المعلومات بسرعة ، وعدم قدرتهن على استخلاص النقاط والافكار الرئيسه والربط بين المعلومات ، ومن الممكن ان يتجاوب مع المدرسة بعض التلميذات اللاتى اكتسبن قدرة لغوية كبيرة ، أما اللاتى يفتقرن الى مثل تلك القدرة ، والمتأخرات دراسيا بصفة عامة فان استفادتهن من طريقة التدريس هذه تظل محدودة . كما يوءدى استعمال طريقة الالقاء بصورة مستمرة الى ملل التلميذات لانها أسلوب لايستثير ميلهن ، وتظل قدرتهن محدودة فى تلك المرحلة من مراحل نموهن على الاستماع وتكون النتيجة انصراف أغلب التلميذات عن تتبع الدرس خاصة وأن فترة المراهقة يصاحبها الكثير من الشرود ، واحلام اليقظة . كما أن تعليم الحقائق والمعلومات بهذه الصورة قد لايوءدى بالطبع الى تنمية الميول والاتجاهات وتكوين العادات بل الاهتمام بجانب واحد فقط وهو الجانب الخاص بحفظ المعلومات واهمال كل الجوانب الاخرى وبخاصة مايتصل منها بالمستويات العليا من المعرفة وبالجوانب النفسية والاجتماعية وهو بالتالى لايوءدى الى تكوين شخصية متزنة ناضجة تتميز بالتفكير السليم وتستطيع التكيف مع المجتمع والعالم المتغير ، وتستطيع حل المشاكل التى تعترضها .

ولاشك أن اهمال المستويات العليا من المعرفة يوءدى الى عدم تنمية القدرات الابتكارية والابداعية التى تساعد على التقدم بالعلوم وتدفع المجتمع الى أعلى مراتب التقدم .

ولعلاج ذلك نقترح الاتى :

١ — يجب أن ينظر الى عملية التعلم على انها عملية متكاملة تشمل الانسان بجسمه ، وعقله ، ونفسه ، وتراعى متطلبات مجتمعه وتقوم على أساس نشاطه وايجابيته . فيجب ان تتضمن المناهج مراعاة كل تلك الخصائص الاساسية للتعلم ، بحيث تتضمن مناهج التاريخ الكثير من الانشطة الفكرية والانفعالية

والنفسية والاجتماعية ولاتنفصل بعض هذه الجوانب عن بعض . فلكل نشــــاط جوانبه المختلفة وان كانت مقاديرها تختلف من نشاط لاخر .

كما يجب ان تبنى مناهج التاريخ على أساس حاجات الدارسات ودوافعهن وميولهن ومشكلاتهن ، واعطائهن خبرة متعددة الجوانب لاينفصل فيها جانـب المعرفة عن المهارات والتفكير والميول أو الاتجاهات والقيم . وأن تنظـــم المعلومات والحقائق التاريخية بحيث تثتثير تفكيرهن وتعمل على تنميـــة القدرات الابتكارية لديهن فبدون التفكير قد يتحول التعلم الى تحصيل للمعرفة عن طريق الحفظ والاقتران ، وهو تعلم فاشل لايعين على مواجهة المواقـــف الجديدة ، ولايحقق تعديل السلوك فى الاتجاهات المناسبة .

كذلك يجب على واضعى مناهج التاريخ الاهتمام مراعاة الفروق الفرديـــة بين التلميذات واتاحة فرص االاختيار امامهن وفق حاجاتهن واستعداداتهن ومطالب تنمية مجتمعهن ،

كما يجب أن تبنى المناهج بحيث تساعد على تحديد ماله علاقة بالمفاهيـم والتعميمات مما يساعد على فهم الحقائق التاريخية بصورة مناسبة .

٢ — تعديل أساليب التقويم ، التى تعتمد عندنا على حفظ المعلومات ، والغرض منها اعطاء درجات للتلميذات نتيجة لاستجابتهن لاختبارات تقليدية تجريهـا المدارس فى نهاية العامالدراسى تمهيدا لاصدار احكام على التلميذات يبنى عليها توزيعهن الى شعب أو نقلهن من صف لاخر ، وأن أفضل ادواته المستعملة هى الادوات اللفظية التى تستهدف معرفة ماحفظته التلميذات . فيجب أن يعدل مفهومه ويصبح غير مقصورعلى الامتحانات بصورتها التقليدية بل تحديـد مدى مابلغته التلميذة من نجاح فى تحقيق الاهداف بحيث نستطيع بواسطتـه ان نحدد المشكلات التى تمنع تقدم التلميذه ونشخص الاوضاع ، ونعـــرف العقبات والمعوقات لنحسّن العملية التعليمية ونرفع مستوى التلميذة ونساعدها على بلوغ الاهداف المعرفية والعاطفية والادائية ، مما يتطلب الكثير من العلم والعمل والجهد .

٣ — يجب الاهتمام ببرامج اعداد المدرسات فى الكليات التربوية بحيث تعطى المعلمة الطالبة فكرة عن المستويات المعرفية وتدرب على كيفية ممارستها وتشجع علـى تطبيقها .

٤ — يجب الاهتمام بتوفير الفرص امام طالبات كليات التربية لممارسة الطرق الحديثة فى التدريس مثل طريقة المشكلات خاصة وأن كليات التربية تكتفى بتقديم المادة النظرية فقط من هذه الطرق ، ومن الواضح أن هذا لايؤدى ثماره المطلوبه أثناء ممارسة المدرسة لعملها فيما بعد بدليل اقتصار الطرق التى تستخدمها فى الفصل على الطريقة الالقائية وهو ماتم ملاحظته بالفعل أثناء تطبيق بطاقة الملاحظة .

٥ — اعادة صياغة اهداف التاريخ الحالية بشكل سلوكى يسهل تحقيقه ويتفق مع حاجات التلميذات ومطالب مجتمعهن ، ويهتدى بالفكر التربوى المعاصر . ولابد أن تؤمن بها كل من التلميذة والمدرسة وجميع العاملين فى المجالات التربوية التى تتعرض لها التلميذة ، والتى تعد من مصادر تعلمها . كما ينبغى السعى لتوحيد هذه الاهداف وتنسيقها بين جميع المؤسسات التربوية كالبيت ، والمدرسة ، ووسائل الاعلام ، ودور الثقافة وغيرها من كل ماتتعرض له التلميذة فى حياتها .

٦ — السعى لايضاح أهداف واتجاهات التاريخ الحديثة والتى لاحظنا ضعفا فى ممارستها مثل :

أ — تنمية التفكير العلمى وذلك بتدريب المعلمة الطالبة أولا على اتباع الاسلوب العلمى الانتقادى فيما تدرسه ومايصدر عنها من قرارات واحكام لكى تستطيع تدريب تلميذاتها فى المستقبل على اتباع هذا الاسلوب .

ب — توضيح العبر من دراسة التاريخ ، لان اهمال المدرسات لهذا الهدف قد يفقد التاريخ أهم أهدافه الاجتماعية وذلك بالاستفادة من حسنات الشعوب وحسنات الامم الاخرى والاتعاظ بمساوئه التى لها آثار سلبية على الامة مثل الفتن والانقسامات .

ج — ربط الحقائق التاريخية ومشكلات الحاضر والاحداث الجارية لان ذلك يربط المعلومات التاريخية البعيدة عن تصور التلميذه بمشكلاتها وبواقعها الذى تعيش فيه فتقبل على دراسته بشغف واهتمام .

د ـ ادراك العلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل على اعتبار ان التاريخ يعنى بالحاضر كعنايته بالمستقبل لان دراسة الماضى تعين على فهـــم الحاضر بجوانبه المختلفة ، وتجعل حاضر التلميذة واضحا أمامهـــا وينور لها مشكلاتها ، ويكون عندها نوع من توقع ماسيكون عليه مستقبل أمتها ، وينتج عن الاهتمام بالماضى من أجل تفسير الحاضر وتوضيح اتجاه المستقبل أن أصبح من الضرورى توجيه العناية الكبرى نحـــو التاريخ المعاصر الذى يهتم بالماضى القريب لما لهذا الماضى مـــن تأثير مازال ملموسا بالنسبة لواقعنا وحياتنا المعاصرة .

هـ ـ توضيح مدى اعتماد امم العالم بعضها على بعض على اعتبار أن ذلك الاتجاهات الحديثة الهامة لمادة التاريخ التى تؤمن بالتعاون بيـــن جميع شعوب العالم على أساس العدالة والمساواة وخاصة وأن وطننـــا العربى لايعيش منعزلا عن غيره وانما يعيش فى المحيط العالمى ويعتمد على كثيرون من الدول فى تأمين مطالب أبنائه ، وتعتمد بعض الشعوب على بعض موارده الهامه .

٧ـ اعادة النظر بنظام الاشراف التربوى بحيث توجّه المدرسة الى ضرورة العناية بكل الاهداف المتعلقة بمادة التاريخ سواء أكانت معرفية أم ادائيه أم عاطفية ، وأن تكون زيارة الموجهة للمدرسة بصورة مستمرة لا فصلية فقط ، وحبذا الاخذ بنظام المشرفه المقيمة ذات المستوى المناسب .

٨ـ الاهتمام بعقد دورات تدريبية دورية لجميع مدرسات التاريخ فى المراحـــل المختلفة بقصد تدريبهن على الكفايات التى لم يمارسنها بصورة جيدة .

٩ـ الاهتمام باعداد الدرس اعدادا جيدا قبل شرحه .

١٠ـ العمل على تزويد مدرسات التاريخ فى المراحل المتوسطة ببعض الكتب الثقافية الخاصة بمادة التاريخ والتى تلخص خبرة بعض الدول فى ميدان التدريس عامة .

١١ــ اعادة النظر فى بطاقة تقويم المدرسة المستخدمة من قبل التوجيه الفنـــــى وذلك لان توزيع الدرجات على العناصر المستخدمة فيها قد لاتتيح الفرصـة لتقويم اداء ومهارة المدرسة فى التدريس بصورة دقيقة . وذلك لكثرة البنود المبنية عليها ، ولتوزيع الدرجات بصورة متعادلة بين كل بند من بنـــود البطاقة بحيث تستطيع المدرسة أن تحصل على تقدير جيد جدا أو جيـــد لا لادائها الجيد ، ولكن لمحافظتها على الدوام ، وعلى الانضباط فـــى الحصص اليومية ، وعلى سلوكها العام ، وعلى اهتمامها بالمظهر والاحتشام وعلى تجاوبها مع الموجهات والمديرة وعلى علاقتها مع الرئيسات والزميلات والطالبات .. الخ .

وبمقارنة المتوسط الحسابى لهذا الجدول وهو (٢٤ر٢) بالمتوسط الحسابى لممارسة المدرسة للكفاية وهو (٢) نجده أعلى من المتوسط المفترض وهذا يعطينـا دليلا على أن عرض المادة العلمية بكفاياتها المختلفة كان مقبولا على الرغم مـــن عدم ممارسة أو ضعف النسب المئوية لبعض الكفايات الواردة فيه .

٣ ـ الكفايات المتصلة بطرق التدريس :

يتوقف تحقيق مادة التاريخ لاهدافها وقيمها التربوية بدرجة كبيرة على طريقة التدريس ، لذلك سنتناول الظواهر الرئيسية الواردة فى هذا الجدول بالشرح والتعليق .

جدول رقم (٥)

الرقم	الكفاية	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفاية	المجموع
١	تستخدم طرقا متنوعة	—	١ر٩٢	١٥ر٣٨	٨٢ر٦٩	—	—	١٠٠
٢	تعرض المادة بصورة تحقق الاهداف	٣ر٤٨	١ر٩٢	٢٣ر٧	٤٦ر١٥	٢٥	—	١٠٠
٣	تعرض الدرس بصورة مشكلة	٣٨ر٤٦	—	—	—	—	٦١ر٥٣	١٠٠
٤	تعدل طريقتها وفق الظروف	—	—	٤٢ر٣	—	—	٥٧ر٦٩	١٠٠
٥	تستخدم طرقا تعتمد على فعالية التلميذات	—	٣ر٨٤	٢٣ر٠٧	٢٨ر٨٤	٤٤ر٢٣	—	١٠٠
٦	تناقش آراء التلميذات	٤٨ر٠٦	٧ر٦٩	٢١ر١٥	١١ر٥٣	١١ر٥٣	—	١٠٠
٧	تستخدم طرقا تربوية لاثارة اهتمام التلميذات	١ر٩٢	٣ر٨٤	٣٠ر٦٧	٣٠ر٦٧	٣٢ر٦٩	—	١٠٠
٨	تنتقل تدريجيا من نقطة لاخرى	—	—	—	—	١٠٠	—	١٠٠
٩	تشجع على طرح الاسئلة	٣٤ر٦	٣ر٨٤	٢١ر١٥	٢١ر١٥	١٩ر٢٣	—	١٠٠
١٠	تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامة من الدرس	—	١ر٩٢	٣ر٨٤	١٥ر٣٨	٧٨ر٨	—	١٠٠
١١	تطلب من التلميذات تقديم الادلة على سلامة الاراء اللائى يطرحنها	٩٢ر٣	—	٣ر٨٤	—	١ر٩٢	١ر٩٢	١٠٠
١٢	تشجع تمثيل بعض المشاهد التاريخية	—	—	—	—		١٠٠	١٠٠
١٣	تعمل على تحقيق اهداف التربية الاسلامية	٢٦ر٩٢	٣ر٨٤	٥ر٧٦	١٥ر٣٨	٤٨ر٦	—	١٠٠
١٤	توضح دور الدين فى فهم الاحداث التاريخية	٦٧ر٣	١ر٩٢	٧ر٦٩	٧ر٦٩	٥ر٧٦	٩ر٦١	١٠٠
١٥	تتيح الفرصة للتلميذات لقراءة بعض النصوص التاريخية المناسبة ومناقشتها قدر الامكان	٩٦ر١٥	—	—	—	٣ر٨٤	—	١٠٠

يبين هذا الجدول النسبة المئوية للمدرسات عامة (تربويات وغير تربويات) موزعات حسب مستوى ادائهن بالنسبة لكفايات طرق التدريس

تابع جـــدول رقم (٥)

الرقم	الكفايـــــــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايـــة	المجموع
١٦	تربط بين الحقائق التاريخية بصورةتساعد علـــى استنباط التعميم التاريخى	٨٨ر٤٦	—	—	٣ر٨٤	٥ر٧٦	١ر٩٢	١٠٠
١٧	تربط بين المادة العلمية والانشطة العمليةالمطلوبة	—	—	—	—	—	١٠٠	١٠٠
١٨	توجه التلميذات نحو الربط بين الحقائق التاريخية المختلفة	٥ر٧٦	٥ر٧٦	١٥ر٣٨	١٧ر٣	٥٥ر٧٦	—	١٠٠
١٩	توجه التلميذات نحو الربط بين الاسباب والنتائج	٣٤ر٦١	١٣ر٤٦	٢١ر١٥	٩ر٦١	٢١ر١٥	—	١٠٠
٢٠	تدرب التلميذات على الاسلوب العلمى فىالمناقشة	١١ر٢٣	٣ر٨٤	٩ر٦١	٣٨ر٤٦	٢٣ر٧	١٣ر٤٦	١٠٠
٢١	تعمل على تنمية ولاء التلميذات لوطنهـــن	٦٧ر٣	١ر٩٢	٧ر٦٩	٩ر٦١	٩ر٦١	٣ر٨٤	١٠٠
٢٢	تعمل علىتنمية ولاء التلميذات لامتهن العربيـــة والاسلاميـــة	٥١ر٩٢	١ر٩٢	١١ر٥٣	١٩ر٢٣	٧ر٦٩	٧ر٦٩	١٠٠
٢٣	تعمل على تنمية الاتجاه نحو مقاومة الاستعمار	٣٠ر٦٧	—	١ر٩٢	١١ر٥٣	١١ر٥٣	٤٤ر٢٣	١٠٠
٢٤	تعمل على تنمية الاتجاه نحومناهضة سياسة التفرقة والتمييز العنصرى	٥ر٧٦	—	—	١ر٩٢	٣ر٨٤-	٨٨ر٤٦	١٠٠
٢٥	تكسب ثقة التلميذات فيما تقول وتفعل	—	—	٥ر٧٦	٢٥	٦٩ر٢٣	—	١٠٠
٢٦	تعمل على تنمية الميل نحو استخدام المصـادر التاريخية من كتب ومجلات وغيرها	٩٤ر٢٣	—	—	—	٣ر٨٤	١ر٩٢	١٠٠

يبين هذا الجدول النسبة المئوية للمدرسات عامة (تربويات وغير تربويات) موزعاتحسب مستوى ادائهن بالنسبة لكفايات طرق التدريـــس

تابع جدول رقم (٥)

الرقم	الكفايـــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايــة	المجموع
٢٧	تعمل على تنمية الميل نحوالبحث العلمى	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٢٨	تعمل على تنمية مهارة التلميذات الكتابية	١ر٩٢	١ر٩٢	١٧ر٣	٦٣ر٤٦	١٥ر٣٨	—	١٠٠
٢٩	تعمل على تنمية مهارة البحث والتنقيب عـــن المعلومات	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٣٠	تعمل على تنمية مهارة وزن الادلة والتريث قبل اصدار الاحكام	٩٢ر٣٠	—	٣ر٨٤	٣ر٨٤		— —	١٠٠
٣١	تعمل على تنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية	٨٨ر٤٦	—	—	—	١ر٩٢	٩ر٦١	١٠٠
٣٢	تعمل على تنمية مهارة وضع نماذج تاريخية فى حدود مايسمح به الديـــن الاسلامى	—	—	—	—	—	١٠٠	١٠٠
٣٣	تعمل على تنمية مهارة التعبير شفاهة وكلاما	—	١ر٩٢	١ر٩٢	٢١ر١٥	٧٥	—	١٠٠
	المتوســـط الحسابـــى	١ر٧٨						

يبين هذا الجدول النسبة المئوية للمدرسات عامة (تربويات وغير تربويات) موزعات حسب مســـتوى ادائهـن بالنســبة لكفايات طرق التدريـــس

من دراسة الجدول السابق تتضح لنا الظواهر الرئيسة التاليـــــة :

— تمارس المدرسات كفايات طرق التدريس المتعلقة بالجانب المعرفى بدرجة جيدة ، وهذا يؤكد النتائج التى توصلنا اليها فى الجدولين السابقين (٣) و (٤) وهذه الكفايات المعرفية هـــى :

ان تعرض المادة العلمية بصوره — أهـــــداف معرفيـــــــــة تتعلق بالتذكر والفهم لأهداف تدريس التاريخ الحديث — وان تستخدم طرقا تعتمد على فعالية التلميذات — هذا مع العلم بأن مشاركة التلميذات كانـــت لاتتعدىالاجابة عن الاسئلة الموجهة لهن من قبل المدرسة ، وقد اعتبرنـــا ذلك طريقة تعتمد على فعالية التلميذات — ، وان تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامة من الدرس ، وتحقق اهداف التربية الاسلامية وتربط بيـــن الحقائق التاريخية المختلفة .

— أما بالنسبة للكفايات المتعلقة بالجانب العاطفى : الاتجاهاتوالميول فنجد أن ممارسة المدرسة لها أقل من المتوسط .
فمثلا تنمية ولاء التلميذات لوطنهن كانت ضعيفة حيث بلغ عدد المدرسات اللاتى لم يمارسن هذه الكفاية مطلقا ٦٧٫٣ ٪ ، وكذلك تنمية ولاء التلميذات لامتهن العربية والاسلامية بلغ عدد من لم يمارسنه اكثر من ٥١ ٪ ، وكذلك تنمية الاتجاه نحو مقاومة الاستعمار كانت متوسطة ٥٥ ٪ ، ونحن نجد أن هذه النسب السابقة تعتبر ضعيفة خاصة أن من المهام الرئيسه لمادة التاريخ ان تعمل على تكوين الاتجاهات الصالحة فى نفوس التلميذات لكى تكون لهـــن بمثابة حوافز ليسلكن السلوك الصحيح فى المواقف المختلفة .

وكذلك الحال بالنسبة لتنمية الميول نجد أن ممارسة المدرسات للكفايات المتعلقة بها كانت ضعيفة حيث تجاوزت نسبة اللاتى لم يعملن على تنميـــة الميل نحو استخدام المصادر والمراجع ٩٤ ٪ وكذلك لم تمارس المدرســة اية جهود لتنمية الميل نحو البحث العلمى . مع أن هدف التربية الحديثـــة فى الوقت الحاضر العمل على تنمية الميول وتكوين الهوايات واكساب العادات .

وربما السبب فى عدم ممارسة المدرسات للكفايات المتعلقة بهذا الجانب يعود للاتى :

- لم تتلق المدرسة اعدادا تربويا كافيا يؤهلها لتنمية الميول والاتجاهات وتوجيه الميول المنحرفه ، والتخلص من الميول الضارة .

- لاتقيس الامتحانات بوضعها الحالى الا ناحية واحدة فقط هى ناحية التذكر والفهم وتهمل ماعدا ذلك من ميول واتجاهات مما دعا المدرسة الى اهمالها أيضا .

- بنى منهج مادة التاريخ بشكل منطقى واهتم بحقائق المادة وسرد المعلومات وتوضيح الجزئيات وأغفل بذلك ميول واتجاهات التلميذات .

- الانشطة المتاحة فى داخل الفصل وخارجه لاتكفى لتنمية ميول التلميذات وتعديلها ، والاستفادة منها .

- صعوبة قياس الميول والاتجاهات ، وبالتالى يصعب على المدرس تقويم اكتسابها .

وينتج عن عدم العناية بالميول والاتجاهات مايلى :

عدم الانتفاع بميول التلميذات عند تنفيذ المنهج ، لانه عندما تميل التلميذه لعمل أو نشاط ، فانها تتابعه بشغف وتبذل فيه جهدا يؤدى الى ثبات اثار التعلم ومقاومتها للنسيان السريع . كما يؤدى اهمال الميول الى عدم تكوين الهوايات والعادات مع أن لها دورا أساسيا فى التوجيه الدراسى والمهنى ، كما يؤدى عدم التركيز عليها اى اهمال التعلم الذاتى ، والتعلم المستمر وهما من متطلبات الحياة الحاضرة فى عصر التفجر الثقافى والتطور السريع .

ولمعالجة ماسبق ذكره يمكن اقتراح الاتى :

١ — اعادة النظر فى بناء المناهج الدراسية بصورة عامة بحيث تهتم وتنتفع بالميول والاتجاهات على أن يتم ذلك فى كل المناهج المدرسية وعلى جميع المستويات الابتدائية والاعدادية والثانوية والجامعية ، لانها تشكل حلقة متصلة ومستمرة لا انفصال فيها .

٢ — اعادة النظر فى المناهج التى تتلقاها المعلمة الطالبة فى كليات التربية والتركيز على الميول والاتجاهات والعمل على تنميتها وتعلم كيفية تقويمها .

— **بالنسبة للكفايات المتعلقة بالجانب الادائى نلاحظ من الجدول السابق مايلى :**

تمارس المدرسات كل مايتعلق بتعليم المهارات الكتابية والشفهية بصورة جيدة وربما يعود السبب فى ذلك لاهتمام المدرسات بالجانب المعرفى أكثر من غيره لان المدرسة تقوّم تلميذاتها أو بالاصح تمتحنهن عن طريق الكتابة والمشافهة فقط ، لا عن قياس وتقويم مهاراتهن وميولهن واتجاهاتهن .

— المهارات الاخرى المعتمدة على الجانب الادائى مثل تنمية مهارة البحث والتنقيب عن المعلومات ، وتنمية مهارة رسم الخرائط التاريخية ، كانت ممارستها ضعيفه ، مع أن تكوين المهارات الادائية بأنواعها المختلفة أصبح هدفا أساسيا من اهداف تدريس التاريخ ، فهى تسهم بشكل فعال وايجابى فى تنمية شخصية التلميذات وتعدل سلوكهن ايجابيا وتكسبهن الخبرات النافعة التى يمكن أن يستفدن منها طيلة حياتهن .

ولعل سبب ضعف ممارسة المدرسة للكفايات الادائية يعود لاحد العوامل التالية :

عدم مقدرتها على ممارسة بعض الكفايات المهارية مثل رسم الخرائط وعمل المجسمات والبحث والتنقيب عن المعلومات ، أو عدم توفر الوقت الكافى أثناء الحصة لممارسة هذه المهارات نظرا لكثرة المعلومات والحقائق التاريخية التى يجب عليها أن تعرضها على التلميذات . وقد يعود السبب الى عدم اقتناع المدرسة بأهمية تلك الكفايات فى تدريس مادة التاريخ أو ربما كان السبب عدم توفر الامكانات المادية التى تسهل لها هذه المهمة من توفير المكان المناسب الفسيح الذى يسمح لها ولتلميذاتها بممارسة مهارات الرسم وعمل المجسمات أو توفير المواد والادوات التى ستستعملها فى الرسم وعمل المجسمات واللوحات .. الخ .

وان اهمال الناحية المهارية الادائية فى مادة التاريخ قد تفقده هدفا من أهم أهدافه التى يسعى لتحقيقها لان هذه المهارات تسهم بشكل فعال وايجابى فى تنمية شخصية التلميذات وتعدل سلوكهن المرغوب فيه ، وتكسبهن الخبرات النافعة التى يمكن أن يستفدن منها طيلة حياتهن . الى جانب ان التلميذات قد تتعلم عادات وتشبع ميولا كانت بحاجة اليها . كذلك تتعلم بعض الاتجاهات والصفات النافعة ، مثل حب التعاون مع الغير ، واحترام رغبة الاخرين ، والتكيف مع الجماعة والميل للمصلحة العامة والتسامح ، ومحبة الاخرين ، وتقبل وجهات نظرهم ، وكذلك المثابرة ، والدقة والصبر والاتقان والاهتمام بالامور الاجتماعية والقومية والاهتمام بكل ماله علاقة بالامور التاريخية ومالى ذلك ويمكن أن يتم كل ذلك اثناء قيام التلميذات بجمع المعلومات من مصادرها المختلفة ، وفى اثناء القيام بأوجه النشاط المتنوع الفردى والجماعى .

ولضمان تحقيق ماسبق ذكره يمكن اقتراح الاتى :

١ - بما أن تنفيذ تلك المهارات يحتاج لوقت طويل وعناية كبيرة لذا أصبح من اللازم أن توضع خطة ، وتحدد لهذه الخطة أوقات معينة فى المناهج لممارسة تلك المهارات فى المراحل المختلفة : الابتدائية والاعدادية والثانوية والجامعية ، ومناهج اعداد المعلمات فى الكليات الجامعية والمتوسطة .

٢ - اعادة النظر فى عدد الموضوعات التى يقدمها المنهج وفى العمق الذى تقدم فيه هذه الموضوعات ، والعمل على ايجاد التوازن المطلوب بين كمية المادة العلمية المقدمة ، والتعمق ، والوقت ، بما يضمن الاهتمام بالجوانب العاطفية والادائية .

٣ - الاكثار من الانشطة التى تتيح للتلميذات الفرصة للتدريب على بعض المهارات المحببة اليهن ، على أن يكون ذلك من بداية تخطيط المنهج .

٤ ـ تمنح التلميذات درجات على الاعمال اليدوية والمهارية التى تستطيع اتقانهـا فى مادة التاريخ وذلك لتشجيعها على أداء هذا النوع من المهارات .

٥ ـ مراجعة برنامج الاعداد التربوى فى الكليات وخاصة أثناء تدريس مادة الوسائل التعليمية بحيث تتاح الفرصة للمعلمة الطالبة أن تمارس كل المهارات الادائية والمهارية التى تساعد على تنمية كفاياتها فى هذه الناحية .

٦ ـ من الضرورى توفير المكان المناسب والادوات والوسائل والخامات التى تساعد على ممارسة تلك المهارات .

وبمقارنة المتوسط الحسابى لهذا الجدول وهو (١ر٧٨) بالمتوسط الحسابى لممارسة المدرسة للكفاية وهو (٢) نجده دون المستوى وهذا يؤكد لنـــا أهمية الاهتمام باكساب المدرسات الكفايات التى وردت فى هذا المجال .

٤ ـ الكفايات المتصلة بالوسائل التعليمية :

أصبحت الوسائل التعليمية جزءا هاما من طرق التدريس ، ومصدرا للحصول على المعلومات وأسلوبا مساعدا على التدريس ، لذا سنقوم بتوضيح الظواهر الرئيسية لهذه الناحية الهامة من نواحي التعلم .

جدول رقم (٦)

الرقم	الكفاية	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفاية	المجموع
١	تختار الوسيلة المناسبة لمستوى التلميذات	٣٦ر٥٣	—	٢١ر١٥	٤٢ر٣	—	—	١٠٠
٢	تقدم الوسيلة فى الوقت المناسب من الدرس	٤٠ر٣٨	—	٢٣ ر ٧	٣٤ر٦	١ر٩٢	—	١٠٠
٣	تحسن عرض الوسيلة وشرحها	٣٦ر٥٣	١ر٩٢	٢٦ر٩٢	٣٤ر٦	—	—	١٠٠
٤	تدخل التغيير اللازم على الوسيلة	٣٤ ر ٦	—	١ر٩٢	—	١ر٩٢	٦١ر٥٣	١٠٠
٥	تختار الوسائل التعليمية التى تكسب التاريخ صبغة واقعية	٤٢ر٣	٣ر٨٤	٢٦ر٩٢	٢٥	١ر٩٢	—	١٠٠
٦	تراعى الا يطغى زمن استخدام الوسيلة على زمن بقية الدرس	٣٤ر٦	—	١ر٩٢	١٣ر٤٦	٥٠	—	١٠٠
٧	تهيئة المناخ المناسب لاستخدام الوسيلة	٣٦ر٥٣	—	٢١ر١٥	٣٨ر٤٦	٣ر٨٤	—	١٠٠
٨	تستخدم وسائل متنوعة (خرائط ، عينات ..الخ)	٣٦ر٥٣	—	٧ر٦٩	—	٥٥ر٧٦	—	١٠٠
٩	تستفيد من مكتبة المدرسة فى تدريس التاريخ	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
١٠	تحسن استخدام السبورة	١ر٩٢	—	١٣ر٤٦	١٩ر٢٣	٦٥ر٣٨	—	١٠٠
١١	تحسن استخدام الكتاب المدرسى المقرر	٧٥	٥ر٧٦	٧ر٦٩	٥ر٧٦	٥ر٧٦	—	١٠٠
	المتوسط الحسابى	١ر٦٤						

يبين هذا الجدول النسب المئوية للمدرسات عامة (التربويات وغير التربويات) موزعات حسب مستوى ادائهن بالنسبة لكفايات الوسائل التعليمية

يؤدى استخدام الوسائل التعليميه استخداما سليما أثناء تدريس مادة التاريخ الى توضيح فكرة أو معنى أو خبرة من شخص لشخص آخر. وهى تثير اهتمام التلميذات لما يدرسنه ، وتبث فيهم ميلا للدراسه ، وتهيىء مجالات لاوجه نشاط متنوعه ، كما أنها تحل محل الخبرة المباشرة وبخاصة فى حالة دراسة حوادث ماضيه أو حياة سكان بلاد نائيه. حتى فى حالة دراسة البيئة المحليه والوطن عامة يجب أن تشمل الدراسه خبرات غير مباشرة عن طريق الوسائل التعليميه بجانب الخبرات المباشرة التى يمكن الوصول اليها .

والاهتمام بالوسائل التعليميه يجعل تعليم التاريخ أبقى أثرا وأكثر فعاليــة ويساعد على الوضوح والفهم والنقد والمقارنه ، واثارة الخيال وامداده بخبرات جديده.

ومن دراسة الجدول السابق نلاحظ الظواهر الرئيسـه التاليه :

كفايات لم تمارس مطلقا أو مورست بدرجة ضعيفة مثل :

أ — الاستفاده من مكتبة المدرسه : بلغت النسبة المئوية لعدم ممارسة المدرسات لها ١٠٠ ٪ وهذا يؤكد ما ورد فى الجداول السابقه حيث يلاحظ أن كل الكفايات المتعلقة باستخدام المصادر والمراجع ، والتنقيب عن المعلومات ... الخ كان مستوى ممارستها ضعيفا جدا مما يؤكد عدم اهتمام المدراسات بهذه الناحيه مع أن من أهم أهداف تدريس التاريخ الرجوع للمصادر واستخراج المعلومات ونقدها فالمادة التاريخيه موجودة فى مصادر ومراجع لا حصر لها. واستخراج المعلومات ، ونقدها ، والتمييز بينها يساعد على تنمية مهـارة التفكير العلمى الصحيح ويقوى القدرة على المقارنة بين كل ما يسمع ويقـرأ فى المصادر والمراجع والكتب التاريخيه أو بين ما يسمع ويشاهد فى وسـائل الاعلام المختلفه.

ولعل السبب فى عدم توجيه المدرسات التلميذات لاستخدام المراجع والمصادر يعود لاحد العوامل التاليه :

- عدم وجود الوقت الكافى للمدرسه للذهاب للمكتبه وتعويد التلميذات على البحث فى المصادر والكتب .
- عدم تخصيص فترات محددة فى الجدول المدرسى ، للذهاب للمكتبه .
- عدم وجود مكتبات حديثه ومؤثثه فى المدارس .
- عدم تزويد المكتبات بالمراجع والمصادر ذات الصلة بالمناهج المدرسيه .
- عدم وجود أمينة للمكتبه تقوم بدور الارشاد والتوجيه وتنظيم الاستعاره .

وعدم الاهتمام بهذه الكفاية قد يوءدى الى :

- ضعف القدرة على استعمال المصادر والمراجع واستخراج المعلومات منها بسهوله .
- عدم التعرف على ميول التلميذات لان باستطاعة المدرسة أن تتعرف على الميول من خلال ممارسة القراءة الحرة .
- عدم مساعدة التلميذات على اكتساب آراء سليمه ناقده نتيجة لتقيدهن بوجهة نظر كتاب معين أو الاعتماد على الكتاب المدرسى وحده .
- عدم تنمية القدرة على الدقة فى اختيار القراءة المناسبه وانتقاء المعلومات المناسبه ، وتنظيمها ، وتبويبها ، وربطها بعضها ببعض .

ولمعالجة ذلك نقترح الاتى :

- الاهتمام بتأسيس مكتبات مدرسيه وفصليه فى كل مدرسه .
- تزويد المكتبه بمراجع متعددة وكثيره ومن أنواع مختلفه ومستويات متباينه بحيث تجد كل تلميذه فيها ما يناسب مستواها .

- تعيين أمينة متخصصة فى المكتبه لارشاد التلميذات لانواع ومكان الكتب ، وتنظيم الاستعاره.

- تخصص فترات محددة فى الجدول المدرسى بعضها للقراءة المتعلقة بمادة التاريخ المقرر ، وبعضها للقراءة الحره تقرأ فيها التلميذات وفق ميولهن وحاجاتهن تحت اشراف مدرستهن ولكن دون التقيد بموضوعات أو مواد دراسيه معينه.

ب ـ استخدام الكتاب المدرسى : بلغت النسبة المئوية لعدم ممارسة المدرسه لهذه الكفايه ٧٥ ٠/٠ وهى نسبة مرتفعة كثيرا والمفروض أن نهتم به أكثر من ذلك بكثير لان له دورا هاما فى عملية التعليم ، كما أن له علاقة بطريقة التدريس، فقد ينظر اليه على أنه أساس للاستظهار والتسميع ، أو أنه أساس لتدريب التلميذات على التفكير والربط والاستنتاج ، والتلخيص ويمكن أن يستخدم كنقط بداية تقوم ببدئها التلميذات ويجمع المعلومات من مصادر مختلفه.

ولعل السبب فى عدم الاهتمام بالكتاب المدرسى المقرر يرجع لاحد الاسباب التاليه :

عدم ايمان المدرسه بالكتاب المدرسى كوسيلة تعليميه هامه من الممكن الاستفادة منها ، أو كثرة المعلومات والحوادث والاسماء والتواريخ المتضمنه فيه، وربما يعود السبب الى نقص أو عدم وضوح أو عدم التعليق على بعض الصور والرسوم والاشكال التى توضح الحقائق الغامضه.

وينتج عن اهمال الكتاب المدرسى انخفاض مستوى الافادة منه كوسيلة تعليميه هامه. كما يجب التنويه أنه ترد أحيانا فى الكتب المدرسيه أسماء بعض المناطق التى لم تعد مألوفه للتلميذات فى الوقت الحاضر مثل السند ، خراسان .. الخ فمن المفروض على المدرسه أن توضح اسم الدولة التى توجد فيها هذه المنطقة فى الوقت الحاضر ويتم تعيينها على الخارطه.

ولمعالجة اهمال هذه الكفاية نقترح الاتى :

١ — مراعاة تنظيم موضوعات الكتاب المدرسى ومعالجتها بشكل سيكولوجى ييسر الدراسة ويوفق بين منطق المادة ومنطق التلميذه وخبراتها وميولها واهتماماتها ومشكلاتها .

٢ — عدم الاسراف فى ذكر الجزئيات التاريخيه والاسماء والتواريخ الغير رئيسه بل الاقتصار على ماله قيمه فى فهم التلميذات ومساعدتهن على تتبع التطور التاريخى .

٣ — الاهتمام بمراعاة مستوى وحاجات التلميذات أثناء تأليف المناهج المدرسيه والعمل على تنمية ميولهن .

٤ — الاهتمام بعرض الافكار الرئيسه والمفاهيم والتعميمات التى تكون أساسيات علم التاريخ ، واظهارها بصورة متكرره بما يساعد على التفريق بينها وبين الحقائق العامه .

٥ — مراعاة اشتمال الكتاب على الصور والخرائط والجداول المناسبه التى تشجع للرجوع اليه والاستفادة منه .

٦ — مراعاة أشتماله على الكثير من الانشطه ، والقراءة الحره ، والقصص التاريخيه القصيره ذات المغزى ، والتمارين المتنوعه التى تراعى الفروق الفرديه بين التلميذات .

جـ — لوحظ أن هناك ضعفا فى اختيار الوسيله المناسبه وعرضها وتقديمها والتقيد بزمن استخدامها وتهيئة المناخ المناسب لعرضها ، واختيار الوسيلة التى تكسب التاريخ صبغة واقعية .. الخ . وقد تراوحت النسب المئويه لعدم ممارسة هذه الكفايات بين ٣٦ ٠/٠ الى ٤٢ ٠/٠ .

وربما كان الضعف فى ممارسة هذه الكفايات يرجع لاحد الاسباب التاليه :

جهل المدرسه بطريقة اختيار وتقديم وعرض الوسيله لنقص فى برنامج اعدادها التربوى. أو لعدم توفر الدافع لدى المدرسه لاحضار وسائل تعليميه للفصل . وربما يعود السبب فى ذلك الى عدم توفر وسائل تعليميه حديثه كافيه فى المدرسه ، وعدم قدرة المدرسه على اعداد بعض منها لانشغالها فى المنزل أو لارهاقها بجدول حصص كبير ، أو لخوف المدرسة من ضياع وقت الحصة فى شرح الوسيله وعرضها .

ولاشك فى أن الضعف فى اختيار الوسائل التعليميه يؤدى الى :

جعل درس التاريخ درسا مملا يعتمد فقط على الالقاء دون ممارسة أية أنشطة أخرى كان بالامكان القيام بها فى حالة عرض وسائل تعليميه مناسبه وهذا بالطبع يقلل اهتمام التلميذات بالدرس ويضعف ميلهم لمتابعته ، ويؤدى ذلك بالتالى الى سرعة نسيان المعلومات والحقائق التاريخيه لان اهتمام التلميذات لم يكن كبيرا عند القائها ، أو لانها لم ترتبط بوسائل تعليميه توضحها وتجعلها ملموسه وقريبة من تصوراتهن .

وقد يؤدى عدم استخدام الوسائل الى طول وقت الشرح والتمرين ، والى عدم تنمية قدرة التلميذات الذهنية من دقة ومقارنة وانتباه ونقد .

ولعلاج ذلك نقترح الاتى :

١ ـ العمل على تخصيص معمل لمادة التاريخ لكل مدرسة من المدارس تتوفر فيه كافة الامكانيات والوسائل والادوات التعليميه التى تعين على تدريسه بصورة جيده. بحيث تصطحب المدرسة تلميذاتها اليه كل حصه بدل احضار الوسائل الى الفصل .

٢ ـ تخصيص وقت كاف فى برامج اعداد المدرسات فى الكليات التربويه لممارسة التدريب على صيغ ، وعرض ، وتقديم ، وتحقيق الاستفادة من الوسائل التعليميه.

٣ - ان لدور الموجهة أهمية كبيرة فى حسن استخدام الوسائل اذ تستطيع من خلال ابداء بعض الملاحظات خلال زياراتها المتكرره أن تحسن أداء المدرسه وتجعلها قادرة على ممارسة كل الكفايات المتعلقة بهذا المجال بصورة جيده. وتستطيع مديرة المدرسه باعتبارها موجهة مقيمه أن تشارك فى التأكد من استمرار استخدام المدرسات لتلك الوسائل وتشجيعهن على ذلك.

٤ - عمل دورات تدريبيه تساعد المدرسات أثناء الخدمة على كيفية استخدام وعرض وعمل بعض الوسائل التعليميه وخاصة الحديثة منها.

ولقد لوحظ أن أكبر نسبة مئويه فى هذا المجال هى استخدام المدرسات للسبوره أثناء التدريس ، اذ بلغت نسبة من استخدامها بدرجة ممتازه أكثر من ٦٥ ٠/٠ ، وهذه النسبة جيده خاصة عند مقارنتها بالوسائل التعليميه الاخرى ، ولعل السبب فى ارتفاع هذه النسبه عائد الى اهتمام المدرسات بالنواحى المعرفيه ، والتركيز على الملخص السبورى الذى يكتب عليها. وربما يكون السبب حصول المدرسات على تدريب كاف من المشرفات التربويات أثناء ممارسة التدريس فى فترة الاعداد التربوى فى الكليه. أو اهتمام الموجهة التربوية بلفت نظر المدرسة لهذه الناحية باستمرار.

وبمقارنة المتوسط الحسابى لهذا المجال وهو (١٫٦٤) بالمتوسط الحسابى لممارسة المدرسة للكفاية وهو (٢) نجد أنه أقل منه مما يستدعى العمل على زيادة الاهتمام بهذا الجانب الهام من جوانب العمليه التعليميه.

٥ – الكفايات المتصلة بالتقويم :

أصبح التقويم جزءا أساسيا من العملية التربوية وهو يعد من المسئوليات العامة التى ينبغى على المدرسة أن تقوم بها لذا سنعالج أهم الظواهر الرئيسة التى تتعلق بهذا المجال .

جـــــدول رقم (٧)

الرقم	الكفايـــــــــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايـــة	المجموع
١	توجه أسئلة متنوعة لتقويم التلميذات	—	—	—	٣ر٨٤	٩٦ر١٥	—	١٠٠
٢	توجه أسئلة لتقويم التذكر	—	—	—	٣٨ر٤	٩٦ر١٥	—	١٠٠
٣	توجه أسئلة لتقويم الفهـم	٥ر٧٦	—	٣ر٨٤	٥ر٧٦	٨٤ر٦	—	١٠٠
٤	توجه أسئلة لتقويم التطبيق	٩٨	—	—	—	١ر٩٢	—	١٠٠
٥	توجه أسئلة لتوقيم التحليل	٧٨ر٨٤	—	٥ر٧٦	٧ر٦٩	٧ر٦٩	—	١٠٠
٦	توجه أسئلة متنوعة لتقويم التركيب	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٧	توجه أسئلة متنوعة لتقويم اصدار الاحكام	١٠٠	—	—	—	—	—	١٠٠
٨	تعمل على تحقيق التوازن بين انواع الأسئلة الموجهة	—	٥ر٧٦	٣ر٨٤	٧ر٦٩	٨٢ر٦٩	—	١٠٠
٩	تحسن توجيه الاسئلة للتلميذات	—	—	٣ر٨٤	١١ر٢٣	٨٢ر٦٩	—	١٠٠
١٠	تصوغ الاسئلة بصورة دقيقة	—	—	١ر٩٢	٩ر٦١	٨٨ر٤٦	—	١٠٠
١١	تتأكد من فهم التلميذات للسؤال الملقى	—	—	—	١٣ر٤٦	٨٦ر٥٣	—	١٠٠
١٢	تسأل عن النقاط الهامة من الدرس	—	—	١ر٩٢	٧ر٦٩	٩٠ر٣٨	—	١٠٠
١٣	تصوغ الاسئلة بأسلوب يناسب مستوى التلميذات	—	—	—	٧ر٦٩	٩٢ر٠٣	—	١٠٠
١٤	توزع الاسئلة على اكبر عدد من التلميذات	—	—	١ر٩٢	٥ر٧٦	٩٢ر٣٠	—	١٠٠
١٥	تسأل اسئلة قصيرة ومحددة	—	—	—	١ر٩٢	٩٨	—	١٠٠

يبين هذا الجدول النسب المئوية للمدرسات عامة (التربويات وغير التربويات) موزعات حسب مســـــتوى ادائهـــن بالنســـــبة لكفايـــــات التقويــــــــم

تابع جــــدول رقم (٧)

الرقم	الكفايـــــــة	صفر	١	٢	٣	٤	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايــة	المجموع
١٦	تناقش الاجابة مع التلميذات	٥٧ر٦٩	٩ر٦١	٧ر٦٩	١ر٩٢	٢٣ر٧	—	١٠٠
١٧	تثيب بعض التلميذات لاجابتهن الصحيحة	١٩ر٢٣	٩ر٦١	١٥ر٣٨	١١ر٥٣	٤٤ر٢٣	—	١٠٠
١٨	تهتم بالتقويم فىجميع مراحل الدرس	—	—	٧ر٦٩	٥ر٧٦	٨٦ر٥٣	—	١٠٠
١٩	تقو م طريقتها منخلال تقويمها لتلميذاتها	٩ر٦١	١ر٩٢	—	١ر٩٢	١ر٩٢	٨٤ر٦١	١٠٠
٢٠	تتابع اعمال التلميذات التحريرية وتناقـــش معهن الاخطاء	٧٦ر٩٢	١ر٩٢	٣ر٨٤	١١ر٥٣	٥ر٧٦	—	١٠٠
٢١	تسأل أ سئلة محددة حول الوسيلة	٨٢ر٦٩	١ر٩٢	١ر٩٢	١ر٨٤	٥ر٧٦	٣ر٨٤	١٠٠
	تتأكد من تحقيق الفائدة المرجوةمنهـــا							
٢٢	تقوم قدرة التلميذات على استخدام المصـــادر	٩٨	—	—	—	—	١ر٩٢	١٠٠
٢٣	تشجع التقويم الذاتى	٨٦ر٥٣	١ر٩٢	٥ر٧٦	٣ر٨٤	١ر٩٢	—	١٠٠
	المتوسط الحسابــــى	٢ر٢٩						

تعدل مفهوم التقويم فلم يعد مقصورا على الامتحانات بصورتها التقليديه بل أصبح تحديد مدى ما بلغناه من نجاح فى تحقيق الاهداف التى نسعى لتحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبـــات والمعوقات بقصد تحسين العمليه التعليميه ورفع مستواها .

من دراسة الجدول السابق نستخلص الظاهرتين التاليتين :

- كفايات لم تمارس مطلقا أو مورست بدرجة ضعيفه : وهى الكفايات المتعلقـه بتقويم المستويات المعرفيه العليا ، أو التى تتعلق بالميول والاتجاهـــات والمهارات المختلفه .

- كفايات ظهر تأثيرها بدرجة كبيرة وهى التى تتعلق بتقويم القدرة على التذكر والفهم والتركيز على المادة العلمية كهدف وحيد لتدريس التاريخ .

فالمدرسة تحسن صياغة الاسئلة ، وتقديمها ، وتوزيعها ، وتهتم بالتقويم طيلة فترة الدرس وتهمل تقويم كل الاهداف الاخرى : المعرفيه ، والعاطفيه والادائيه مع التعريف الحديث للتقويم يؤكد على عدم اقتصار التقويم على قياس مدى التحصيل الذهنى عند التلميذه فقط ، بل لابد من تتبع أثر تدريس التاريخ على نموهـــا الشامل ، والوقوف على مواضع القوة فى هذا النمو لدعمها والزيادة منها وتوجيهها التوجيه المناسب ، والوقوف على مواضع الضعف فى هذا النمو لعلاجها فى الوقـت المناسب .

ربما كان السبب فى التركيز على تقويم بعض جوانب النمو واهمال البعض الاخر انما يعود الى :

صعوبة قياس مهارات المستويات المعرفيه العليا من تطبيق تحليل وتركيب وتقويم واصدار أحكام . الى جانب عدم توفر الادوات والوسائل الحديثه التى تمكننا من تقويم تلك الجوانب ، وربما يعود السبب الى عمومية أهداف تدريس التـاريخ حيث يجعل الحكم على مدى تحقيقها أمرا ليس سهلا هذا بالاضافة الى عدم ايمان بعض المدرسات بأهداف تدريس التاريخ أو عدم فهمهن لها الفهم الكافى . أو قد

يعود السبب الى عدم اهتمام المناهج الدراسيه بالميول والاهداف والاتجاهـات أو عدم الاهتمام بها من قبل الموجهات والتربويات على اعتبار أنها أمور ثانويه فى تدريس التاريخ. الى جانب كثافة المنهج المدرسى واكتظاظه بالمعلومات والحقائق التى تحتاج لوقت كبير لتلقينها للتلميذات مما لا يدع أية فرصة لتنمية الجوانب العاطفيه والمهاريه ومتابعتها وتقويمها.

كما أن المناهج المدرسيه بتركيزها على المعلومات وجزئيات المادة وعـدم تحليلها لمهارات ومفاهيم واتجاهات قد يلعب دورا كبيرا فى عدم تقويم هـذه النواحى عند التلميذات.

وقد ينتج عن اهمال تقويم بعض الكفايات والتركيز على البعض الاخر مايلى :

صعوبة معرفة وتحديد وقياس مستوى التلميذه العلمى الحقيقى الشامل لكل جوانب شخصيتها اذ لا نستطيع أن نحكم على مستواها العلمى من مجرد حصولنا على درجات أو تقديرات لاجاباتها بالامتحانات كما أن ليس لهذه الدرجات معنى من الوجهة التربويه فهى قلما تكشف عن ناحية قوة فى الماده ، وقلما تشخص عيبـا فى المقرر أو الكتاب أو الطريقة أو الحياة المدرسيه أو اعمال التلميذات ذلك أنها كثيرا ما تجرى فى نهاية العام أو نهاية الفترة ، وقلما يهتم أحد بتحليل نتائجهـا وتحديد الاسباب المتصلة بظواهرها والاستفادة من كل ذلك فى التخطيط لتعليم أفضل. والامتحانات بصورتها الحاليه وسوء استخدامها أصبحت تشكل خطرا على العمليـة التعليمية ككل. كما أن عدم توضيح العلاقة بين الاهداف التى تسعى مادة التاريـخ لتحقيقها وبين الامتحانات بصورتها الراهنة يعطل الاستفادة من مصادر التعليم. لانه اذا كان هدف منهج التاريخ اكساب القدرة على التفكير الناقد فان ذلك يتطلب طرقا معينه فى التدريس ، كما يتطلب الرجوع لمصادر معينه ، واستخدام وسائل تعليميه معينه ، وقراءات خاصة واستخدام وسائل تقويم مناسبه والتركيز على هدف واحد يعطل استخدام كل ماسبق ذكره ويؤدى الى الاعتماد على الطرق التقليديه فى التدريس واستعمال وسائل وطرق تقويم معينه تعتمد على قلة الاسئلة التى يتضمنها الاختبـار الى جانب السرعة والتقصير فى اعدادها يجعلها غير كافية حتى لتقويم قدرة التلميذه على تحصيل المعلومات.

ولعلاج كل ما سبق يمكن اقتراح الاتى :

١ — يجب الاهتمام بتقويم جميع نواحى نمو التلميذه وعدم الاقتصار على تقويم ناحية معينه واهمال الاخرى .

٢ — العمل على اصلاح عيوب الامتحانات التقليديه، ومحاولة جعلها شامله ، متنوعه ، وموضوعيه ، وعدم تركيز الاهتمام عليهاوحدها بل الاعتماد على أساليب أخرى فى التقويم تساند هذه الامتحانات حتى بعد تحسينها وتكمل نقصها . ومن بين أدوات التقويم الحديثه التى يمكن استخدامها فى تقويم نمو التلميذه : الملاحظه المباشره لسلوكها داخل الفصل وخارجه ، والاستفتاء والمقابله ، وتقويم نموها لذاتها ، وتقويم أعمالها وانتاجها العلمى من رسم وتخطيط وغيره مما يتطلب مراجعة أساليب نظام أعمال السنه لتصحيح مسارها .

٣ — مراجعة محتوى وتنظيم المنهج بحيث يسمح بتوضيح المعلومات والمهارات والمفاهيم والاتجاهات والميول التى يجب أن يحققها تدريس التاريخ .

٤ — استخدام نظام البطاقه الشامله التى تعطى جميع مجالات النمو والشخصيه ما تستحقه من اهتمام ، بحيث تتكون لديها صورة واضحة عن كل من النواحى التحصيليه لدى التلميذات وخصائصهن الاجتماعيه والنفسيه ، وبذلك نستطيع أن نشخص مواطن القوة ومواطن الضعف ونقدم للتلميذات أفضل عون ممكن فى سبيل تحقيق نموهن الشامل .

٥ — العناية بكل أساليب التقويم فى برامج اعداد المعلمات وتدريبهن وتوجيههن لاستخدامها .

٦ — يجب على الموجهات التربويات أن يعملن الى توجيه نظر المدرسات الى استعمال بعض وسائل التقويم المناسبه والعمل على تحسين أوضاع الامتحانات فى مدارسنا ، كما يجب عليهن التركيز على متابعة المدرسات فى ممارسة بعض الكفايات التى ثبت ضعف ممارستها أثناء التطبيق مثل متابعة أعمال التلميذات التحريريه ومناقشة الاخطاء الواردة فيها للعمل على تلافيها .

كذلك توجيه المدرسات الى العمل على اجراء بعض المناقشات حول اجابة التلميذات لتعودهن الاهتمام بالتفكير وابداء الرأى حيث أن عملها لا يقتصر على الشرح فقط بل لا بد من المناقشه التى تساعد على تكوين شخصيات ناضجه ومتفاعله مع المجتمع الذى تعيش فيه .

بمقارنة المتوسط الحسابى لهذا الجدول وهو (٢٩ر٢) بالمتوسط الحسابى لممارسة المدرسه للكفايه وهو (٢) نجد أعلى من المعدل المتوسط بقليل على الرغم من انخفاض نسبة ممارسة المدرسات لبعض الكفايات الواردة فيــه .

بعد عرض الظواهر الرئيســيه التى لاحظناها فى بطاقةالملاحظه وحددنا مواطن القوة والضعف فيها ، لابد لنا من الاعتراف بأنه ليس من السهل على المدرسه أن تراعى وتمارس كل ما جاء فيها ، ولا بد من اجراء بعض التعديلات على النظام التعليمى بأسره من حيث خططه وأهدافه ومناهجه مع العناية بالمدرسه بحيث نوفر لها الاعداد المناسب والتوجيه التربوى الصحيح لنأخذ بيدها ونطالبها بعد ذلك بتحقيق ما سبق ذكره بصورة مرضيــه .

ب ـ اختبار صحة فروض البحث :

كخطوة أوليه قامت الباحثه بتوزيع مدرســات التاريخ التربويات بالمرحلة المتوسطه حسب مستوى ممارســة المدرسه للكفاية . والجدول التالى يبين هذا التوزيع :

جدول رقم (٨)

الكفايات التدريسيه	مستوى ممارسة المدرسه للكفايه صفر	١	٢	٣	٤	المجموع
كفايات مجال تقديم الدرس وعرضه	١١	١	٣	٣	١٢	٣٠
كفايات طرق التدريس	٧	١	٣	٦	١٣	٣٠
كفايات استخدام الوسائل التعليميه	١٣	—	٥	٧	٥	٣٠
كفايات التقويم	١١	١	١	٢	١٥	٣٠
المجموع	٤٢	٣	١٢	١٨	٤٥	١٢٠

يبين هذا الجدول توزيع مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطه حسب مستوى ممارسة المدرسة للكفايه.

كما حسب متوسط اداء المدرسات التربويات واستخدم القانون :

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مج س و}}{\text{ن}}$$

وكانت قيمته = ٢٫١٧٥

وبمقارنة هذا المتوسط لاداء المدرسات للكفايات التدريسيه بالمتوسط الحسابى للمستويات الخمسه كما استخدمت فى بطاقة الملاحظة وقيمته (٢) فانه يمكن ملاحظة أن مستوى اداء المعلمات التربويات يزيد عن هذا المتوسط.

حسب أيضا لمجتمع المدرسات التربويات الانحراف المعيارى واستخدم فى ذلك القانون :

$$\text{الانحراف المعيارى} = \sqrt{\frac{1}{\text{ن} - 1}\left[\text{مج س}^2\text{ ك} - \frac{(\text{مج س ك})^2}{\text{ن}}\right]}$$

وكانت قيمته = ١ر٧٤

وقد كرر حساب المتوسط والانحراف المعيارى للمدرسات الغير تربويات وفيما يلى النتائج التى تم الحصول عليها :

جدول رقم (٩)

الكفايات التدريسيه	مستوى ممارسة المدرسه للكفايه					المجموع
	صفر	١	٢	٣	٤	
كفايات مجال تقديم الدرس وعرضه	٩	١	٢	٢	٨	٢٢
كفايات طرق التدريس	١٠	—	٢	٤	٦	٢٢
كفايات استخدام الوسائل التعليميه	١٠	—	٢	٥	٥	٢٢
كفايات التقويم	٩	—	١	١	١١	٢٢
المجموع	٣٨	١	٧	١٢	٣٠	٨٨

يبين هذا الجدول توزيع مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطه (الغير تربويات) حسب مستوى ممارسة المدرسة للكفايه.

المتوسط = ١ر٩٤

$$\text{الانحراف المعيــارى} = \sqrt{\frac{١}{٨٨}\left[٦١٧ - \left(\frac{١٧١}{٨٨}\right)^{٢}\right]}$$

$$= ١ر٨٠$$

والجدول التالى يوضح :

جدول رقم (١٠)

المدرسات	النسب المئويه لمستوى ممارسةالمدرســه للكفايـــــــه					المجموع
	صفر	١	٢	٣	٤	
تربويــات	٣٥ر٠٠	٢ر٥٠	١٠ر٠٠	١٥ر٠٠	٣٧ر٥٠	١٠٠ر٠٠
غير تربويات	٤٣ر١٨	١ر١٤	٧ر٩٥	١٣ر٦٤	٣٤ر٠٩	١٠٠ر٠٠

يبين هذا الجدول النسب المئويه للمدرسات موزعة على مستويات الاداء الخمسه المستخدمه فى بطاقة الملاحظه للمدرسات التربويات وغير التربويات.

ويلاحظ من هذا الجدول أن نسبة المدرسات الغير تربويات اللاتى لم يستخدمن كفايات التاريخ تزيد عن نسبة المدرسات التربويات بمقدار ٨ر١٨ ٠/٠ فى حين أن نسبة المدرسات التربويات تزيد بعد ذلك عن نسبة الغير تربويات بالنسبه للمستويات الاربع التاليه مما قد يشير الى أن المدرسات التربويات يمارسن الكفايات التدريسيه بصورة أفضل من الغير تربويات.

ويمكن تلخيص النتائج السابقه فى الجدولين التاليين :رقم (١١) ورقم (١٢)

جدول رقم (١١)

المدرســــــة	تربويــات	غير تربويـــات
المتوسط الحســابى	٢ر١٧٥	١ر٩٤
الانحراف المعيــارى	١ر٧٤	١ر٨٠

يبين هذا الجدول المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لممارسة المدرسـات التربويات وغير التربويات .

جدول رقم (١٢)

المدرسـات / سنوات الخبره		٠ الى أقل من ٣	٣ الى أقل من ٦	٦ فأكثــر
تربويـات	ص = المتوسط الحسابى	٢ر٠٠	٢ر٧٩	٢ر٧٥
	ع = الانحراف المعيارى	١ر٧٨	١ر٣٧	١ر٦٤
غير تربويات	المتوسط الحسابى	١ر٨٩	١ر٩١	٢ر٠٠
	الانحراف المعيارى	١ر٩٠	١ر٩٢	٢ر٨٣

يبين هذا الجدول المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لممارسة المدرسـات التربويات وغير التربويات فى مستويات الخبرة المختلفه .

١ ـ ∵ متوسط مستوى ممارسة المدرسه للكفايه = ٢

•°• الخطوة الاولى التى يجب الوقوف عليها هى مدى اختلاف متوسط الكفايه لدى المدرسات التربويات وغير التربويات عن هذه القيمه وذلك باختبار الفرضين الاحصائيين :

الفرض الصغرى (العدمى) : $H_0 : \mu \geq ٢$

الفرض البديل (المغاير) : $H_1 : \mu < ٢$

وقد استخدم لذلك اختبار " ت "

$$ت = \frac{\bar{س} - ٢}{\frac{ع}{\sqrt{ن}}}$$

بالنسبه للتربويات :

$$ت = \frac{٢٫١٧٥ - ٢}{\frac{١٫٧٤}{\sqrt{٣٠}}} = ٫٥٥$$

ـ ت (الجدوليه) = ـ ٢٫٠٤٥
(٢٩ ، ٠٫٠٥)

•°• قيمة ت المحسوبه > قيمة ـ ت الجدوليه بدرجات حريه (٢٩) ومستوى معنويه ٠٫٠٥

•°• لا نستطيع رفض الفرض الصغرى الذى يقول بأن متوسط كفاية المعلمات التربويات أكبر أو يساوى المتوسط العام للكفايه.

- **بالنسبة للغير تربويات :**

$$ت = \frac{١٫٩٤ - ٢٫٠٠}{\frac{١٫٨}{\sqrt{٢٢}}} = ١٥٦ر$$

ـت (الجدوليه = — ٢٫٠٨
(٢١ ، ٠٫٠٥) .

∴ قيمة ت المحسوبه > قيمة ـت الجدوليه بدرجات حريه (٢١) ومستوى معنويه ٠٫٠٥ /٠

∴ لا نستطيع رفض الفرض الصغرى الذى يقول بأن متوسط كفاية المعلمات الغير تربويات أكبر من أو يساوى المتوسط العام للكفايه وذلك عند مستوى معنويه ٠٫٠٥ /٠ .

وبذلك تحقق الفرض الاول من فروض البحث الذى يقول بأن مستوى ممارسة المدرسات التربويات يزيد عن مستوى ممارسة المدرسات الغير تربويات .

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائيه بين مستوى ممارسة المدرسات التربويات وغير التربويات للكفايات التدريسيه فانه بعد حصولنا على المتوسطات المرجحه لكل جانب من الجوانب الاربع التى جاءت بالاستبيان تم اجراء اختبار (ت) لاختبار الفرض الاحصائى :

$H_o : M_1 < M_2$ (حيث M_1 ترمز لمتوسط الكفايه لمجتمع التربويات .

$H_1 : M_1 \geq M_2$ M_2 ترمز لمتوسط الكفايه لمجتمع المدرسات الغير تربويات) .

$$\text{ت} = \frac{\bar{\text{س}}_{١} - \bar{\text{س}}_{٢}}{\text{ع}\sqrt{\frac{١}{\text{ن}_{١}} + \frac{١}{\text{ن}_{٢}}}}$$

$$= \frac{٢ر١٧٥ - ١ر٩٤٣}{ر٤١١٨\sqrt{\frac{١}{٤} + \frac{١}{٤}}} = ر٧٩٦٧$$

– ت الجدوليه (٦ ، ٥٠ر) = – ٢ر٤٤٧

∴ ت المحسوبه > – ت الجدوليه

∴ لا نستطيع رفض الفرض الصغرى الذى يقول بأن متوسط كفاية مجتمع المدرسات التربويات أكبر من متوسط كفاية مجتمع المدرسات الغير تربويات وذلك عند مستوى معنويه ٥ ٠/٠ ٠

وعلى الرغم من أنه ثبت أن هناك فروقا ذات دلالة احصائيه بين ممارسة المدرسات التربويات وغير التربويات الا أنه بمقارنة المتوسطات نجد أن الفروق قليله حوالى ٢٣٥ر٠ وكان المفروض أن تكون الفروق أكبر من ذلك ٠ ومعنى هذا أن الاعداد التربوى لم يلعب دوره فى تحسين كفايات المدرسه بصورة كبيرة ، لذا يجب رفع مستوى أداء المدرسات التربويات فى ممارسة الكفايات التدريسيه لتتوضح الفروق بصورة أكبر من ذلك ٠

ولدراسة تأثير سنوات الخبرة على ممارسة المدرسات التربويات والغير تربويات للكفاية التدريسيه فقد تم تقسيم العينه الى مستويات مختلفه للخبرة كما يلى :

المستوى الاول : من صفر – ٣
المستوى الثانى : أكبر من ٣ – ٦
المستوى الثالث : ٦ فأكثر

جدول رقم (١٣)

فئات سنوات الخبـــره	مستوى ممارسة المدرســة للكفايـــه					المجموع
	صفر	١	٢	٣	٤	
٠ – ٣	٥	–	١	٢	٤	١٢
٣ – ٦	٢	–	٣	٣	٦	١٤
٦ فأكثر	١	–	–	١	٢	٤
المجموع	٨	–	٤	٦	١٢	٣٠

يبين هذا الجدول توزيع مدرسات التاريخ التربويات بالمرحله المتوســطه حسب مستوى ممارســة المدرسه للكفايه وفئات سنوات الخبره

جدول رقم (١٤)

فئات سنوات الخبره	مستوى ممارسة المدرسة للكفايـه					المجموع
	صفر	١	٢	٣	٤	
٠ – ٣	٤	–	١	١	٣	٩
٣ – ٦	٥	–	١	١	٤	١١
٦ فأكثر	١	–	–	–	١	٢
المجموع	١٠	–	٢	٢	٨	٢٢

يبين هذا الجدول توزيع مدرسات التاريخ الغير تربويات حسب مستوى ممارســـة المدرسة للكفاية وفئات سنوات الخبرة .

لاختبار صحة الفرضين الثانى والثالث :

تم استخدام تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (كروسكال واليز)
Kurskal-Walls onc- Way Analysis

على النحو التـالى :

$$هـ = \frac{١٢ ك}{ن (ن + ١)} - ٣ (ن + ١)$$

وكانت قيمة هـ المحسوبه بالنسبة للمدرسات التربويات = ٧٫٢٩١٤

وبمقارنة قيمة (هـ) المحسوبه بقيمة ($كا^٢$) الجدوليه عند درجـات حريه = ٢

$كا^٢$ الجدوليه (٢ ، ٠٫٠٥) = ٣٫٨٤

∴ قيمة هـ المحسوبه > قيمة $كا^٢$ الجدوليه

∴ بهذا يمكننا رفض الفرضية الصغريه التى تقول بعدم وجود فرق بيـن المجموعات الثلاث .

أى أنه يمكننا القول بأنه توجد فروق معنويه ذات دلالة احصائيه بين الفئـات الثلاث لسنوات الخبرة وذلك عند مستوى معنويه ٠٫٠٥

ولو قارنا المتوسطات الحسابيه للمدرسات التربويات فان مستويات الخبره للتربويات من (صفر ـ الى أقل من ٣) ومن (٣ الى أقل من ٦) نجد أن الفرق حوالى ٠٫٧٩ ومع أنه فرق غير كبير الا أنه يدل على أن الخبرة تلعب دورا بين مجموعة المدرسات التربويات .

أما بالنسبة للمدرسات الغير تربويات فقد كانت قيمة :

$$\text{هـ} = \frac{(١٢ \times ١٠٧٣ر٢)}{١٥\,(١٥ + ١)} - ٣\,(١٥ + ١)$$

$$\text{هـ} = ٥ر٢$$

∴ قيمة هـ المحسوبه $>$ قيمة كا^{٢} الجدوليه

كا^{٢} الجدوليه (٢ ، ٠ر٠٥) = ٣ر٨٤

نجد أن قيمة هـ المحسوبه أكبر من قيمة كا^{٢} الجدوليه اذا يمكن رفض الفرضية الصغرى التى تقول بعدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث٠

أى أنه يمكننا القول بأنه توجد فروق معنويه بين الفئات الثلاث لسنوات الخبره (للغير تربويات) وذلك عند مستوى معنويه ٥ ٠/٠ ٠

لاختبار صحة الفرض الرابع وهو : أن متوسط ممارسة المدرسات التربويات للكفايات التدريسيه يزيد عن أو يساوى متوسط ممارسة المدرسات الغير تربويات للكفايات التدريسيه وذلك فى مستويات الخبره الثلاثه :

استخدام اختبار (ت) وكانت النتائج كما يلى :

عندما كانت سنوات الخبره تتراوح من صفر – ٣ كانت ت المحسوبه تساوى = ٠ر١٦٢٣

و ـت الجدوليه (١٩ ، ٠ر٠٥) =–٢ر٠٩٣

∴ قيمة ت المحسوبه $<$ من ـت الجدوليه (١٩ ، ٠ر٠٥)

∴ هذا يعنى قبول الفرض العدمى الذى يقول بأن متوسط ممارسة المدرسـات التربويات للكفايات التدريسيه أفضل من متوسط ممارسة المدرسات الغير تربويات لهذه الكفايات عند مستوى معنويه ٥ ٠/٠

عندما كانت سنوات الخبره تتراوح من :

أكثر من ٣ ــ ٦ كانت ت المحســوبه = ١ر٣١١٧

ــ ت الجدوليه (٢٣ ، ٠٥ر٠) = ــ ٢ر٠٦٩

∴ قيمة ت المحسوبه > من ــت الجدليه (٢٣ ، ٠٥ر ٠/٠)

هذا يعنى قبول الفرض العدمى الذى يقول بأن متوسط ممارسة المدرســات التربويات أفضل من متوسط ممارسة المدرسات الغير تربويات لهذه الكفايات عند مستوى معنويه ٥ ٠/٠ ٠

لم تتمكن الباحثه من اجراء الاختبار المذكور على المدرسات اللاتى لديهـن خبره ٦ سنوات فأكثر وذلك نظرا لصغر عينة هذه الفئـات مما يصعب معه الاعتماد على النتائج وبالتالى المقارنة بين المجموعتين

واذا ما قارنا بين المتوسطات الحسابيه للمدرسات الغير تربويات فى مستويات الخبرة من (صفر ــ أقل من ٣) ومن (٣ الى أقل من ٦) وهو (٠٢ر٠) نجد أنه فرق بسيط جدا ونستطيع أن نستنتج من ذلك أن الخبرة تلعب دورا أكبر فى المجموعه التربويه عن المجموعه الغير تربويه ، ولعل السبب فى ذلك يعود الى أن المدرسـة التربوية تستفيد من خبرتها ويتحسن أداؤها أكثر من المدرسة الغير تربوية مع العلم بأنهما يتعرضان لنفس النوع من التوجيه التربوى والمدرسى ٠

ولكن الاستفادة والتحسن ليست كبيرة. لذا يجب الاهتمام لوضع برامج تدريبيه (كل سنتين مثلا) للمدرسات أثناء الخدمه لنرفع من مستوى أدائهن للكفايـــات التدريســيه الهامة على مر الســنين.

رابعا : التوصيات والابحاث المقترحة

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث ، وماكشفت عنه من نواحى قـــوة أو قصور ، أو ضعف يمكن تلخيص ماسبق تقديمه من مقترحات فيما يلـــى :

أولا : توصيات تتعلق بالاهداف والخطط والمناهج وتتضمن :

أ — توصيات تتعلق بالاهداف :

١ — اعادة صياغة الاهداف الحالية لمادة التاريخ بصورة سلوكية قابلـة للتحقيق والقياس ، وتتفق مع ميول وحاجات التلميذات ومطالب نموهن ليسهل تحقيقها ، لانه لوحظ ان المدرسة لاتسعى الا لتحقيق هدف واحد وهو اكساب المعلومات للتلميذات ، وفى حالة توفر أهداف واضحة ومصاغة بصورة سلوكية للمدرسة فان هذا قد يساعدها على الاهتمام بهذه الاهداف والعمل على تنفيذها .

٢ — العمل على ايضاح اهداف تدريس التاريخ الحديثة ، ووضعها فـى بداية كل مقرر مدرسى ليسهل على المدرسة والتلميذة الاطلاع عليها والاستفادة منها فقد لوحظ اثناء التطبيق ان الاهداف الموضوعة للمدرسات لتحقيقها هى نفس الاهداف التى قدمت لها منذ سنوات ، مما قد يعطى للمدرسة انطباعا بأن وضع الاهداف فى المنهج هـى مجرد عملية روتينية وليست أساسا لابد أن تضعه فى اعتبارها عنـد تخطيطها وتقديمها للدرس .

٣ — العمل على مراجعة الاهداف بالتطوير والتعديل بشكل دورى ، حتى يمكن مسايرة التطورات والاحتياجات الجديدة .. وهذا يتطلـــب أن تكون الاهداف مرنه تتيح الفرصة لاحداث التعديلات المناســبة بالحذف والاضافة تبعا لما تتطلبه الظروف .

٤ ـ اهتمام كليات التربية بتدريب طالباتها على اشتقاق الاهداف الخاصة بها من الاهداف العامة للمنهج بحيث لاتتعارض معها وتؤدى الى تحقيق النمو الشامل للفرد المواطن وللمجتمع .

ب ـ توصيات تتعلق بالخـــطط :

٥ ـ الاستفادة من اتجاه تربية المعلمين القائمة على الكفايات فى كلياتنا لما له من أثر واضح على تدريب واعداد المدرسة واكسابها عددا من الكفايات التى تساعدها على القيام بعملها على أكمل وجه ممكن . ويمكن تنفيذ المناهج من خلال البرامج المتنوعة والمرنة والمواد التعليمية الخاصة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات بحيث تكون أغراضها :

- تشجيع التعليم الذاتى .
- تحقيق التكامل بين الافكار النظرية والممارسات والتطبيقـــات العملية .
- تلبية الحاجات المهنية للمعلمات الطالبات .
- توفير المتابعة للملعمات الطالبات لمتابعة الاعداد أو التأهيل أو التدريب .
- توفير التقويم بنوعيه المرحلى والختامى .

٦ ـ التخطيط للاهتمام بالجوانب العاطفية بما تشمله من ميول واتجاهات وقيم عند بناء المناهج فى المراحل التعليمية المختلفة ، بحيـــث يخطط لها مسبقا ولاتصبح عملية اكتسابها عشوائية تخضع للظروف .

جـ ـ توصيات تتعلق بالكتب المدرســـية :

٧ ـ ضرورة معالجة الكتاب المدرسى المقرر بطرق تعطى للتلميـــذات فرصا للتفكير الناقد ، وربط المعلومات بعضها ببعض واستخـــلاص القواعد العامة أو المفاهيم الرئيسه .

٨ — اهتمام الكتاب المدرسى بمناقشة مابه من صور أو خرائط أو رسـوم أو اشكال بيانيه أو اشكال توضيحيه ليسهل الافادة منه .

٩ — عدم الاكثار من تفاصيل المادة الدراسية ومافيها من اسماء وتواريخ أو آراء أو وجهات نظر لكى لايؤدى ذلك الى اهمال التلميـذات كتابهن المدرسى والالتجاء الى الملخصات .

١٠— ان يحوى الكتاب المدرسى عددا من الاسئلة والتمرينات التى توجه التلميذة لربط المعلومات والاستنتاج والتفكير العلمى السليم .

١١— الاهتمام بالكتب المدرسية بابراز المفاهيم والتعميمات الاساسـية لعلم التاريخ ، ليسهل الافادة منها بالنسبة للمدرسة والتلميذة .

١٢— جعل محتوى الكتاب المدرسى ذا معنى للتميذات ومشوقا لهن ، وذا قيمة عندهن وأن له هدفا واضحا هو اشباع حاجاتهن وميولهن فيقبلن عليه ويتعلمنه على نحو أسرع .

د — توصيات تتعلق بطرق التدريس :

١٣— اهتمام كليات التربية بالتأكيد على اهمية استخدام الطرق المختلفة لتدريس التاريخ ، وتوفير الفرص امامهن لممارسة هذه الطرق . حيث لوحظ أثناء الخروج للمدارس ان المدرسة تستخدم طريقة واحدة فقط من طرق التدريس وهى الطريقة الالقائية مع مايؤكد التربويـون من أنه لابد من استخدام اكثر من طريقة لكل درس تضمن تحقيـق اهدافه الخاصه به وانه لاتصلح اى طريقة مهما كانت لتدريس جميـع الموضوعات والافراد والمواد .

١٤— الاهتمام بالجوانب العاطفية اثناء القيام بعملية التدريس وأن تهتم المدرسة بتنمية ميول تلميذاتها والعمل على اكسابهن الميول الصالحة وتعديل المنحرفة ، والتخلص من من الضارة ، كذلك عليها ان تهتم

باكساب التلميذات الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة .

١٥ـ الاهتمام بالجوانب العملية الادائية حيث لوحظ أن المدرسة لاتهتم بها بأى صورة من الصور فى اثناء قيامها بعملية التدريس سواء كان ذلك فى سلوكها هى شخصيا اثناء تقديمها للدرس ، أو فيما تطلبه من التلميذات من اعمال . ولقد اقتصرت الانشطة التى توفرهـــا المدرسة فى الفصل على اجابة بعض الاسئلة التى تلقيها عليهـــن لقياس حفظهن للحقائق التاريخية المجزأة ، ولم يلاحظ قيـــام أى من المدرسات اللاتىتم ملاحظتهن بأى مجهود مخطط أو غير مخطط لاكساب التلميذات اى مهارات عملية . هذا مع مايؤكده علماء التربية من ضرورة مشاركة التلميذة فى العملية التعليمية ، ومن ان عملية التعلم الحقيقية لاتتم الا عن طريق هذه المشاركة .

هـ ـ توصيات تتعلق بالوسائل التعليمية :

١٦ـ الاستعانة بالمعينات والوسائل التعليمية المختلفة الخاصة بمـــادة التاريخ حيث لوحظ اثناء تطبيق البطاقة ان المدرسات اقتصـــرن على استخدام السبورة وبعض الخرائط السياسية والطبيعية فقط .

١٧ـ تخطيط المدرسة عند اعداد الدرس لاختيار الوسيلة وتقديمها وعرضها لان ذلك يعتبر جزءا اساسيا من طريقة التدريس لما تحققه من زيادة فهم الدرس ونقله من مجرد التعلم النظرى الى التعلم الحسى .

١٨ـ الاهتمام بالمكتبات المدرسية من حيث توفير المكان المناسب والكتب والمراجع المتصلة بمناهج التاريخ المختلفة ، وتوفير أمينة للمكتبـــة تساعد التلميذات على انتقاء الكتب والمراجع المناسبة لهن .

توصيات تتعلق بالتقويم والامتحانات :

١٩- الاهتمام تقويم جميع جوانب نمو التلميذة ، لا الاهتمام بتقويم حفظهن للحقائق فقط ، واذا أردنا للمدرسة أن تهتم بتقويم جميع جوانب نمو تلميذاتها فلا بد أن يسبق هذا اهتمامها بهذا النمو فى اثناء عملية التدريس ، وهاتان المهارتان تتطلبان الاعداد والتدريب المناسب فى أثناء الدراسة بكليات التربية لتستطيع المدرسة فيما بعد اعداد واستعمال وتطبيق الاختبارات المتعلقة بكل جوانب النمو .

٢٠- اعادة النظر بنظام الامتحانات فى المدارس والكليات ، واستخدام أدوات تقويم حديثة مثل الملاحظة والمباشرة لسلوك التلميذة داخل الفصل وخارجه ، والاستفتاء والمقابلة وتقويم نمو التلميذة لذاتها وتقويم أعمالها وانتاجها العملى .

ثانيا : توصيات تتصل باعداد المدرسات وتدريبهن وتتضمن :

أ — توصيات تتعلق باعداد المدرسة وتدريبها :

٢١- اهتمام كليات التربية بمساعدة طالباتها المعلمات على التفريق بين الحقائق المفككة وبين المفاهيم والتعميمات وتؤمن بأهمية وطرق تكوين هذه المفاهيم لدى التلميذات ويكون ذلك عن طريق الممارسة الفعلية فى الفصول فى اثناء التطبيق العملى وهو مالايتم بالفعل فى كليات التربية كما يجب .

٢٢- تخفيف المواد النظرية فى برامج اعداد المعلمات ، والتركيز بصورة أكبر على الجوانب العملية التى تكسب الطالبة المعلمة بعض الكفايات اللازمة لعملها .

٢٣ـ تطوير التربية العملية مع الاهتمام بالكفايات .

ب ـ توصيات تتعلق بجدول حصص المدرّسة :

٢٤ـ تخفيف جدول حصص المدرسة بحيث لاتثقل كاهلها بعدد كبير من الحصص اليومية . لتترك لها بعض الوقت الذى من الامكان استغلاله بتحضير الدروس ، واعداد الوسائل والاهتمام بالانشطة المدرسية .

٢٥ـ عقد دورات تدريبية بصورة منتظمة لتعريف المدرسات مايستجد من طرق ووسائل فى ميدان عملها .

جـ ـ توصيات تتعلق بالحـــــوافز :

٢٦ـ العمل على وضع حوافز مادية ومعنويه تشجع المدرسة على بـذل الجهد لتربية بنات الوطن ، لما فى ذلك من أثر كبير على القيام بعملهن بصورة أفضل .

ثالثا : توصيات تتصل بالتوجيه الفنـــــى :

٢٧ـ اعادة النظر بنظام الاشراف التربوى ، بحيث تصبح عمليات تربيـــــة المدرسات والاشراف التربوى وجهين لشئ واحد ، أو جعلهما عملية واحدة بالفعل .

٢٨ـ زيادة زيارات الموجهة التربوية للمدرسات لمتابعتهن وتوجيههن باستمرار بدل الزيارة الفصلية التى قد تكون غير كافية للتوجيه السليم .

٢٩ـ متابعة الموجهة لاستخدام المدرسة للوسائل التعليمية وتشجيعها على ذلك .

٣٠- اهتمام الموجهات التربويات بتوجيه المدرسات ومساعدتهن على ممارسة الكفايات المتصلة بالجوانب المعرفية والعاطفية والادائية بمستوياتهـــا المختلفة. لا الاهتمام بجانب واهمال بقية الجوانب .

رابعا : توصيات تتعلق بالامكانات المدرســـية :

٣١- توفير معامل لمادة التاريخ يتوفر فيها كل الوسائل التعليمية المناســبة لهذه المادة .

٣٢- توفير الابنية المدرسية المناسبة والتى تحتوى على اماكن وصالات واسعة لتسطيع المدرسة مع تلميذاتها ان تمارس القيام ببعض الانشطة كرســم الخرائط وعمل الجداول والمجسمات .. الخ .

٣٣- توفير الادوات والوسائل التعليمية الحديثة التى تساعد المدرســة على القيام بعملها بصورة مرضية .

خامسا : توصيات ومقترحات لبحوث أخــرى :

١ ـ اجراء بحوث لتقويم المناهج فى جميع المراحل والمواد الدراســية على ضوء نتائج الابحاث فى مجال الكفايات .

٢ ـ اجراء بحوث مماثلة تحدد كفايات مدرسات المواد الاخرى خاصة وأن تدريس بعض المواد الاخرى يتطلب كفايات خاصة تختلف عن الكفايات العامــة التى تم تحديدها فى هذا البحث .

٣ ـ اجراء بحوث تجريبية للتعرف على الفوائد الحقيقية التى تعود على سلوك سلوك المدرسة وادائها فى الفصل من جراءاستخدام هذا المدخل فى اعدادها .

٤ ـ اعادة النظر فى التوجيه الفنى على ضوء نتائج الابحاث فى مجـــال الكفايات .

٥ ـ الى أى مدى تصلح الاتجاهات المستحدثة فى مجال تربية المعلميـــن فى المرحلة المتوسطة لتجريبها ووضعها موضع التطبيق فى مدارس المملكة العربية السعودية .

٦ ـ الى أى مدى تمكن المعرفة النظرية التى تزود بها المعلمات الطالبـــات قبل الخدمة وفى اثنائها من امتلاك الكفايات التدريسية الاساسية .

المراجـــــــع

المراجــــع

أولا : المراجع العربيه

١ ــ ابراهيم الشافعى ، أحمد عبدالعزيز سلامه ، محمد حامد الافندى ، حاضر كليات التربيه فى العالم العربى ١٣٩٨ ــ ١٩٧٨ ، الندوة الثانيه لكليات التربيه فى العالم العربى المنعقده فى الرياض ١٣٩٨هـ٠

٢ ــ ابراهيم بسيونى عميره ، د٠ فتحى الديب ، تدريس العلوم التربويه العمليه (القاهره ، دار المعارف ، الطبعه التاسعه ١٩٧٧)٠

٣ ــ أبو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهره ، المطبعه الاميريه ، ١٩٥٤)٠

٤ ــ أبو الفتوح رضوان : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، اقتراحات فى تدريس التاريخ ، (القاهره ، المطبعه الاميريه ، ١٩٥٤)٠

٥ ــ أحمد الخطيب : بعض الكفايات التعليميه الاساسيه اللازمه للمعلم العربى وانعكاساتها على المواد التعليميه المطبوعه لاغراض اعداد المعلمين وتربيتهم معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونسيف) ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه الذى عقد فى (بيروت ٢٠ ــ ٢٥ فبراير ١٩٧٨)٠

٦ ــ أحمد الخطيب : محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبه للمعلم العربى فى اطار حركة تربية المعلمين القائمه على الكفايات (الحلقه الدراسيه متطلبات استراتيجية التربيه فى اعداد المعلم العربى ، والمعلم العربى الجديد المنعقده فى مسقط بعمان فى الفترة من ٢/٢٤ ــ ١٩٧٩/٣/١٠

٧ ــ أحمد حسين اللقانى : الدور الذى يجب أن تقوم به كليات التربيه فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى فى الوطن العربى ، الندوة الثانيه لكليات التربيه فى العالم العربى ١٣٩٨هـ٠

٨ — أحمد حسين اللقانى : اتجاهات فى تدريس التاريخ ، (القاهره ، عالم الكتب ، ١٩٧٩)٠

٩ — أحمد حسين اللقانى ، وبرنس رضوان : تدريس المواد الاجتماعيه (القاهره ، عالم الكتب ، ١٩٧٤)٠

١٠ — أحمد حسين اللقانى : تدريس التاريخ بين العلمية والوظيفية ، صحيفة التربيه (القاهره ، العدد الاول ، فبراير ١٩٧٥)٠

١١ — أحمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعيه وتنمية الفكر (القاهره ، عالم الكتب ، ١٩٧٩)٠

١٢ — أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ، (القاهره ، مكتبة النهضه المصريه ، ١٩٦٦)٠

١٣ — أحمد زكى صالح : فى مكانة المواد الاجتماعيه فى الخطة الدراسيه مرآة العلوم الاجتماعيه (القاهره ، رابطة أساتذة المواد الاجتماعيه ، العدد الثالث ، فبراير ١٩٥٩)٠

١٤ — ادوار كار : ماهو التاريخ ؟ ترجمة أحمد حمدى محمود (القاهره ، سجل العرب ، ١٩٦٦)٠

١٥ — الدمرداش عبدالمجيد سرحان : المناهج المعاصره ، (الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨١)٠

١٦ — الدمرداش عبدالمجيد سرحان : تلاميذ المدارس الثانويه ، أمانيهم ، وميولهم ، ومشكلاتهم ، (القاهره ، دار الكتاب العربى ، ١٩٥٦)٠

١٧ — الدمرداش عبدالمجيد سرحان : المناهج المعاصره ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط ٣ ، ١٩٨١)٠

١٨ — المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم : استراتيجية تنمية تطوير التربيه العربيه ، من عمل لجنة وضع استراتيجية تطوير التربيه فى البلاد العربيه ، (القاهره ، المنظمه العربيه للتربيه ، ١٩٧٩) ٠

١٩ — المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم : وحدة البحوث التربويه ، الكفايات البشريه فى قطاع التعليم قبل الجامعى ، (تونس ، ١٩٨٢) ٠

٢٠ — المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم : ادارة التربيه ، دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمه فى البلاد العربيه (القاهره من ٢٠ — ٢٦ أبريل ١٩٧٧) ٠

٢١ — المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم : ادارة التربيه ، حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربيه فى اعداد المعلم العربى (المنعقده فى مسقط مابين ٢٤ فبراير — أول مارس ١٩٧٩) ٠

٢٢ — بارى جيمس : اتجاهات مستحدثه فى تربية المعلمين القائمه على التعليم المنفرد من المشروعات التربويه ، جامعة فلوريدا الرسميه ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال (اليونسيف المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربيه) ، (بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ١٩٧٥) معهد التربيه أونروا / يونسكو ٠

٢٣ — توفيق مرعى : الكفايات التعليميه فى ضوء النظم ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ٠

٢٤ — توفيق مرعى : الكفايات الادائية الاساسيه عند معلم المدرسه الابتدائيه فى الاردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها ، (رسالة دكتوراه ، كلية التربيه ، جامعة عين شمس ١٩٨١) —

٢٥ — جامعة الملك عبدالعزيز ، كلية التربيه : المؤتمر الاول لاعداد المعلمين فى المملكه العربيه السعوديه ، مكه ١٩٧٤ ٠

٢٦ - جبرائيل بشاره : المناهج وأصول التدريس ، أمالى كلية التربيه فى جامعة دمشق ، للعام الدراسى ١٩٧٥ ، ١٩٧٦٠

٢٧ - جلبرت هايت : فن التعليم ، ترجمة محمد فريد أبو حديد ، (القاهره مكتبة الانجلو المصريه ، ١٩٥٤)٠

٢٨ - جورج حداد : المدخل الى تاريخ الحضاره (دمشق بدون تاريخ)٠

٢٩ - جوزيف هورس : قيمة التاريخ ، ترجمة نسيب وهبه الخازن (بيروت ، مكتبة الحيــاه ، ١٩٦٤)٠

٣٠ - حلمى الوكيل ، محمد أمين المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتـها (القاهره مطبعة حسان ، ١٩٨٢)٠

٣١ - خيريه قاسميه : تدريس التاريخ بين التوجيه القومى والنظره العلميه ، (دمشق الجامعه السوريه ، كلية التربيه ، ١٩٥٦)٠

٣٢ - زهير ناجى : تعليم التاريخ ، دراسه مقارنه فى الاهداف والطرائق والمناهج ومكانة التاريخ فى اعداد المواطن ، رسالة ماجستير غير منشوره ، دمشـــق جامعة دمشق ، كلية التربيه ١٩٧٧٠

٣٣ - سبيرجون انجليش وستيوارت فنش : المشاكل الانفعاليه للنمو ، ترجمة السيد محمد خيرى (القاهره ، مكتبة النهضه المصريه ، ١٩٥٥)٠

٣٤ - سر الختم عثمان : تدريس التاريخ (الكويت ، مكتبة الفلاح ١٩٨١)٠

٣٥ - سليمان الجبر وسر الختم عثمان : اتجاهات حديثه فى تدريس المـــــواد الاجتماعيه (الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٣)٠

٣٦ - صالحه ســنقر : التوجيه التربوى وتدريب المعلم٠

٣٧ ــ صالحه سنقر :المناهج التربويه (دمشق ، مطابع مؤسسة الوحده ١٩٨٢)٠

٣٨ ــ صالح عبدالعزيز : التربيه الحديثه ، مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العمليه جـ ٣ ، (القاهره ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩)٠

٣٩ ــ صفاء علوانى : هل التاريخ علم ؟ ، مقال فى مجلة العربى ، العدد الرابع السنه التاسعه٠

٤٠ ــ عبدالحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، أهدافه ، مناهجه ، تدريسه (القاهره ، مكتبة الانجلو المصريه ١٩٧٣)٠

٤١ ــ عبداللطيف فؤاد ابراهيم ، وسعد مرسى أحمد : المواد الاجتماعيه وتدريسها الناجح ، (القاهره ، مكتبه النهضه المصريه ، ط ٣ ، ١٩٧٦)٠

٤٢ ــ عبداللطيف فؤاد ابراهيم : المناهج ، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها (القاهره ، مكتبة مصر ١٩٦٧)٠

٤٣ ــ عبدالله بدر عبدالله ، على الحاج بكرى : مذكرة فى نظم التعليم (الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميه ، كلية اللغه العربيه والعلوم الاجتماعيه ١٣٩٤ ــ ١٣٩٥)٠

٤٤ ــ عبدالله صالح البنيان : المجتمع العربى السعودى ، (الرياض ، دار المعارف السعوديه ١٣٩٩هـ)٠

٤٥ ــ عبدالله محمد الاشهب : تقويم المناهج التاريخيه لدى طلاب السنه الاولى فى مدارس الجمهوريه العربيه الليبيه ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة عين شمس ، كلية التربيه ١٩٧٨)٠

٤٦ ــ عبدالمنعم الزيادى : أنت والمراهق ، (القاهره ، الشركه العربيه للطباعه والنشر ١٩٥٨)٠

٤٧ - عبدالمنعم الزيادى ، عبدالعزيز المليجى : النمو النفسى (القاهره ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ) ٠

٤٨ - علاء كامل صالح العمر : دراسة مقارنه لاعداد معلمى المرحله الثانويه فى العراق ومصر ، ط ١ (بغداد ، مكتبة المثنى ، ١٩٧٧) ٠

٤٩ - عماد الدين خليل : اقتراحات فى تدريس التاريخ ، مجلة آداب الرافدين ، العدد الاول ، أغسطس ١٩٧١) ٠

٥٠ - فارعه حسن محمد : تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربيه ، رسالة دكتوراه ، غير منشوره ، كلية التربيه ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ ٠

٥١ - فاروق الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحله الثانويه بالكويت ، دكتوراه غير منشوره ، كلية التربيه ، جامعة عين شمس ١٩٨٢) ٠

٥٢ - فايز محمد على الحاج : بحوث فى علم النفس العام ، بيروت ، المكتب الاسلامى ، ط ٤ ، ١٩٨٢ ٠

٥٣ - فخر الدين القلا ، أصول التدريس ، الجزء الثانى ، (دمشق ، المطبعه التعاونيه ١٩٨٢) ٠

٥٤ - فؤاد أبو حطب : القدرات العقليه ، (القاهره ، مكتبة الانجلو المصريه ، ١٩٧٣) ٠

٥٥ - فؤاد البيهى السيد : الاسس النفسيه للنمو من الطفوله الى الشيخوخه (القاهره دار الفكر العربى ١٩٧٥) ٠

٥٦ - فيليب هـ٠ فينكس : فلسفة التربيه ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحى ، (القاهره ، دار النهضه العربيه ١٩٦٥) ٠

٥٧ — قسطندى نقولا أبو حمود : الوسائل فى عملية التعلم والتعليم (القدس ، مطابع دار الايتام الاسلاميه الصناعيه ، ط ١ ، ١٩٦٦) ٠

٥٨ — كلية التربيه : مستوى معلم المرحله الاولى (بمصر) ، (القاهره ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢) ٠

٥٩ — لطفى سوريال : دراسات مسحيه لاوضاع المواد التعليميه المطبوعه المستخدمه لتدريب المعلمين فى بعض البلاد العربيه ، بيروت ٢٠ — ٢٥ فبراير ١٩٧٨ ، معهد التربيه أونروا ، يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحده للاطفال اليونسيف (عمان ١٩٧٨) ٠

٦٠ — لطفى سوريال : تنمية كفايات التربيه المستديمه لدى المعلم العربى فى اطار استراتيجية تطوير التربيه العربيه ، ورقة عمل مقدمه الى حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربيه فى اعداد المعلم العربى ، مسقط ، سلطنة عمان ، ٢٤ فبراير الى ١ مارس (القاهره : المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ، ١٩٧٩) ٠

٦١ — لطفى سوريال : المنحنىالتحليلى للمهام التعليميه ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين أثناء الخدمه ، ورقة عمل مقدمه الى المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمه الذى عقد فى البحرين من ٣ — ٨ نيسان ١٩٧٦ (عمان : معهد التربيه أونروا / يونسكو ، قسم الخدمات الخارجيه ١٩٧٦) ٠

٦٢ — لطفى سوريال : معايير مقترحه فى تخطيط وتقويم بعض الانشطه التدريبيه الاساسيه فى اطار برامج التدريب الموجه نحو العمل ، دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمه بالبلاد العربيه ، (القاهره ، المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم ١٩٧٧) ٠

٦٣- لندال دافيدون : مدخل فى علم النفس ، ترجمة د. سيد الطواب و د. محمود عمرو ، ونجيب خزام ، مراجعة فؤاد أبو حطب (الولايات المتحده الامريكيه ، دار ماكجروهيل ١٩٨٣).

٦٤- محمد حسين الفخترجى : الطرق الخاصه لتدريس الجغرافيا والتاريخ ، (القاهره ، مكتبة ومطبعة مصطفى الياس الحلبى ١٩٤٧).

٦٥- محمد زياد حمدان : التربيه العمليه الميدانيه، مناهجها ، وكفاياتها، وممارساتها (بيروت ، مؤسسة الرساله ، ط ٣ ١٩٧٦).

٦٦- محمد سيف الدين فهمى : تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها ، ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، (قطر ، جامعة قطر ، مكتب التربيه العربى لدول الخليج ١٩٨٤).

٦٧- محمد صلاح الدين مجاور ، فتحى عبدالمقصود الديب : المنهج المدرسى أسسه وتطبيقاته التربويه (الكويت ، دار القلم ١٩٨١).

٦٨- محمد نهاد الحموى : طرائق تدريس التاريخ فى المدارس الاعداديه لطلاب الدبلوم فى كلية التربيه ، (دمشق ، مطبعة خالد بن الوليد ١٩٨٢).

٦٩- محمد نهاد الحموى : طارئق تدريس التاريخ : دمشق ، كلية التربيــه جامعة دمشق ١٩٨٢.

٧٠- محمد نهاد الحموى : النشاط الصفى واللاصفى والوسائل المعنيه فىتدريس التاريخ ، أملية الدورة التدريبيه لمدرسى التاريخ المجازين ، (كليــة التربيه ، جامعة دمشق ١٩٧٧).

٧١- مرشد دبور ، ابراهيم الخطيب : أساليب تدريس الاجتماعيات (دار العدوى ط ٥ ، ١٩٨٠).

٧٢ــ معهد التربيه ، اليونسكو : المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين أثناء الخدمه (المنعقد فى البحرين ٣ ــ ٨ نيسان ١٩٧٦) ٠

٧٣ــ مكتب العربى لدول الخليج : رسالة الخليج العربى ، العدد الثالث عشر ، السنه الرابعه ، (الرياض ١٤٠٤ ــ ١٩٨٤) ٠

٧٤ــ ن ٠ كوفيز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، وجابر عبدالحميد جابر (القاهره ، دار النهضه العربيه ١٩٧١) ٠

٧٥ــ نور الدين حاطوم وآخرون : المدخل الى التاريخ ، (دمشق ، مطبعة الانشاء ، ١٩٦٤) ٠

٧٦ــ نورمان جرونلند : الاهداف التعليميه ، تحديدها السلوكى وتطبيقاته ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، دار النهضه العربيه (بدون تاريخ) ٠

٧٧ــ هيوج انكن : دراسة التاريخ وعلاقتها بالعلوم الاجتماعيه، ترجمة محمود أبو زيد (بيروت ، دار العلم للملايين ١٩٦٣) ٠

٧٨ــ و ٠ أ ٠ لستر سميث : التعليم بحث تمهيدى ، ترجمة رمزى مفتاح ، مراجعة حامد عمار ، (القاهره ، دار الفكر التربوى العربى ، ١٩٦٣) ٠

٧٩ــ ياسين خليل : منطق المعرفه العلميه (بنغازى ، الجامعه الليبيه ، كلية الاداب ١٩٧١) ٠

ثانيا :: المراجـــع الاجنبيـــــــة

1 - Alen, Dwight and Ryon, Kavin. Microteaching, (California Addison, Wesley, Publishing Company, I.N.C., 1969).

2 - Al-Kahteeb, Ahmad. The Development of Guidelines for the Teachers Education Program in Jordan (Ph. D. Dissertation, Illinois State University 1977).

3 - An Inventory of Teaching Competencies in the Social Studies: Social Studies Teaching Competencies, Development Through Workshops Sponsered by the Pensylvania Council for the Social Studies, (Educational Resources Information Center, E.R.I.C. Document, 1977).

4 - Bailey and Patrick. Teaching Geography, London David and Charles, (New Ton Ablot 1977).

5 - Barbara Flling. The Foreign - Language Profession and Competency - Based Teacher Education. (Canadian Modern - Language Review, 34, 4, Mar 1978, Journal Announ Cement 1979).

6 - Bayed, Dorothy L. " Competency Based Teacher Education " K. A. P. P. A. Delta Pi Record, Volume 9, No. 4, (April 1973).

7 - Bennett, T. Clifford. "The Preparation of Preservice Secondary Social Studies Teacher". The High School Journal (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, Vol - 62 No. 5, Feburary 1979).

8 - Bining, G. Arthur and Bining, H. David. Teaching the Social Studies in Secondary Schools, Mc Graw Hill Book Company, Inc., Third Edition, (New York 1952).

9 - Borich, Gray and Fenton Kathleen. The Appraisal of Teaching. Concepts and Process, (Menlo Park California: Addison — Wesly, Publishing Company, Reading Massachusetts, 1977).

10 - Burns, Richard W. and Klingstedt, Joe Lars: Competency Based Education. An Introduction (Englewood Cliffs, New Jersey 07623: University of Texas, Pasa, Educational Technology Publications, May (1973).

11 - Carpenter, P. History Teaching, London Cambridge University Press, (1949).

12 - Chase, D. J. W. Harris, and M.F. Ishler. Process to Product a Competency - Based Teacher Education. Program in Student Teaching (1974), in R.E. Ishler Competency - Based Teacher Education. A Potpourrit of Perespective Washington, D.C. Association of Teacher Education.

13 - Charoom, Koonmee. A Comparative Study of the Competencies of Prospective Secondary Social Studies Teacher in the United States and Thailand, (Ph. D. Dissertation, Ohio University Education Curriculum and Instruction 1977).

14 - Combell, David N. Affective Domain Too Has Professional Competencies Educational Leadership, Volume, 31, N. 4, Jan. (1974).

15 - Cooper, J.M. and Woher, W.R. Competency Based Systems Approach to Teacher Education. (Berkely McCutchon, Pub., Corp., 1973).

16 - Cooper, James, M. Microteaching. Forerunner to Competency Based Teacher Education, British Journal of Teacher Education, British Journal of Teacher Education, Vol. 6, No. 1 (May 1980).

17 - Cordia, Joseph Victor. An Episodic Case Study of Competency Based Teacher Education Program, Columbia University Teacher College, 1982. Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 10, April 1982.

18 - Cracknell, J.R. Geography in Junior Schools Geography Journal of the Geographical Association, Vol. 61, Part 3, No. 272, July, 1976.

19 - Cox, Walter L. and Harper, C.W. Competency - Based Teacher Education. View of School of Education Deens on Chair—Person The High School Journal Vol. 62, No. 4, January (1979).

20 - Dabbs, Ralph C. Accountability in the Learning Process, (Kappa Delta, Pt. Record, Volume, 9, No. 4, April 1973).

21 - Dance, E. The Place of History in Secondary Teaching. A Comparative Study (London George G. Harrap and Co., Ltd. 1970).

22 - Day, James F. Let's Hear it for P.B.T.E. " Kappa, Deltapi Record, Volume, II, No. 2 (Dec., 1979).

23 - Donald F. Enos. " A Cost Effectiveness Analysis of Competency Based and Non - Competency - Based Teacher Education at (San Diego State University Doctoral Dissertation University of Texas at Austin, 1976).

24 - Dodle, Norman, R. The Florida Catalog of Teacher Competencies, Tallahassee, Florida State, Department of Education (1973).

25 - Dodle, Norman. Selecting Competency out comes for Teacher Education American Association of Colleges for Teacher Education, Vol. XXIV, N. 3., (1973).

26 - Elam, Stanly. Performance - Based Teacher Education. What is the State of Art ? (Washington, D.C. AACTE, 1975).

27 - Edith West. Competency - Based Teacher Education Interview Office of Education (D. H. E. W.), Washington, D.C. (1975).

28 - Faster, Clifford D. " Analyzing the P.B.T.E. Approach " Educational Leadership, Volume 31, No. 4. (Jan — 1974).

29 - Ferrero, Grace. A suggested List of Competencies for Student Teachers at the University of Pittsburgh, as Determined Through the use of Critical Incident Technique doctoral dissertation, Pittsburgh University, (1971).

30 - Fraser, Mcclure Dorthy. Social Studies Curriculum Development, Prospects and Problems, (Washington National Council for Social Studies, 1978).

31 - Gage M. R. Learning Rierachies, Journal of Educational Psychology, Vol. 6, 1969).

32 - Goodman, Gay and Pendergrass, A.R. Competency in the Management of Class Room Behavior. An Electic Approach. "Education, Vol. 96, N. 3, Spring, 1976 ".

33 - Gorgiulo, Richard M. and Pigge, Fredl. Perceived Competencies of Elementary and Special Education Teachers. The Journal of Educational Research, Vol. 72, No. 6, July — August, (1979).

34 - Graves, N.J. Changes. In Attitude Towards the Training Teacher of Geography. "Geography, Journal of Geographical Association, Vol. 63, Part 1, N. 279. (April 1978).

35 Griffiths D.E. " Intellectualism and Professionalism, New York University Education Quarterly 5, (1973).

36 - Haber, R.N. and Standing, L.G. Direct measures of short - term visual storage. Quarterly Journal of Experimental Psychology (1969).

37 - Hall, Gene E. and Jones Howard. Competency - Based Teacher Education, Process for Improvement of Education, (New Jeresey, Prentic Hall, 1976).

38 - Hall Gene E. and W. Robert Houston. Competency Based Teacher Education. Where it is now? New York University of Education, Quarterly, V.. 12, No.. 4, Summer (1981).

39 - Harold Rugg. National Society for Study of Education Twenty — Second Year Book (Bloomington Illinois. Public School Publishing Co., 1923).

40 - Harry S. Broudy. A Critique of Performance — Based Teacher Education , (Washington, D.C. AACTE, 1972).

41 - Hayden R. Smith and Thomas S. Nagel. "Form Traditional to Competency - Based Teacher Education and Neker Back Again San Diego State University, Phi Delta Kappon, V. 61, N. 3, Nov., (1979).

42 - Henderson, Martha Vicnes. "Teaching Competencies and Social Cooperating Teachers, Ph. D. Dissertation Arkansas University, Microfilm International, 1978.

43 - Henry Dieuzeide. Educational Technology and Development of Education, (UNISCO., 1997).

44 - Hertzberg Hazal Whitman. Competency - Based Teacher Education. Does it have a post or future? (Teachers College Record Sep. 1976 Vol. 78, No. 1).

45 - Hilda Taba. Curriculum Development, Theory and Practice (New York Harcourt, Brace and World 1962).

46 - Houston, W.R. and Howsam. Competency Based Teacher Education. Chicago. Progress Problems and Prospects Science Research Associates, Inc.,(1972).

47- Houston, W. Robert. Strategies and Resources for Developing a Competency - Based Teacher Education Program, 1972.

48- Houston, W. Robert. Exploring Competency Based Education. (Berkeley, Calif, McCutchan Publishing Corporation, 1974).

49- Inglis, Joan D. Field Based Education. Engineering Relationship. The University of Toledo, Ohio. The College of Education (1972).

50- James A. Banks. Teaching Strategies for the Social Studies, Inquiry, Valuing and Decision Making, (University of Washington, Seattle 1973).

51- James M. Cooper. Micro Teaching. Foreumer to Competency - Based Teacher Education, (San Franscisco, California, April, 1979).

52- James H. Black and Robert B. Burns. Mastery Learning . "Review of Research in Education" , Vol. 4, 1976).

53- Jarolime K. John. Social Studies in Elementary Education, (New York, The Mac Millon Company 1960).

54- John, Jorlinek. Social Studies in Elementary Education, (New York, Mac Millon, 1967).

55- Johnson, Charles E. Competency - Based and Common Teacher Education Programs Compared (University of Georgia. College of Education, C.B.T.E. Center 1972).

56- Kay, Pamerace Torshen. The Mastery Approach to Competency - Based Education. Academic Press INC (New York, 1971).

57- Kay, Patricia M. What Competencies should be included in CPBTE Program? (Washington, D.C.. 200361 American Association of Colleges for Teacher Education, One Dupont Circle Stuite 610).

58 - Kennis, Stephen and Stoke, Robert, E. Operational VS. J. Judgemental Assessment of Teacher Competence, Educational Leadership, Volume 31, No. 4, (January 1974).

59 - Kennely, Gerard Joseph. Competencies of Successful Teachers as Perceived by School of Administration in Connecticut and Teacher Educators at University of Connecticut, (Ph.D. The University of Connecticut, 1977, Dissertation Abstract International, 1978), Vol. 39, No. 10.

60 - Leonard, Lco. D. and Utz Robert T. Building Skills, for Competency - Based Teaching, (The University of Toledo, Harper and Raw New York, 1974).

61 - Leon County. Teacher Education Center, Teacher Center Needs Assessment Package (N.A.P.) — Vol. I and II Tallahassee Florida, December, (1975).

62 - Mark Krug. Teaching of Social Science, 1991, in Curriculum Quest for Relevance Edited by: William Vantil, (New York, Hough, Mifflim Company, 1971).

63 - Merle Curti et. al. Theory and Practice in Historical Study. A Robort of the Committee on Historigraphy (New York, Social Science, Research Council, Bulletin 54, 1966).

64 - M.N. Guber. " Accountability as a smokes Crean for Political Indoctrination in Arizona" Phi Delta Kappan. Vol. 55, No. 1, September.

65 - Michael Lorher. "From Traditional to Competency - Based Education and Back Again: An Eight Year Experiment " Phi Delta Kappan, March (1979).

66 - McDonald, F.J. The Rational for Competency Based Programs (1974). In W.R. Houston Exploring Competency Based Education.

67 - Ned Flanders. Analysis of Teaching Behavior. Addison, Wesly Publishing Co. New York (1970).

68 - New York State Council for the Social Studies, Suggested Criteria for Certification of Social Studies Teachers, (U.S. Educational Resources Information Center, E.R.I.C. Document 1974).

69 - Noorman Grandland. Stating Behavioral Objectives for Classroom instruction. (New York, The MacMillan Co. 1970).

70 - Nooris — Rob . "An Examination of Schedules of Criteria Related to Teacher Competence" Birth Journal of Teacher Education, Vol. 1 No. 1, January, (1975).

71 - Pennsylvania Council for Social Studies. An Inventory of Teaching Competencies in Social Studies, U.S. Educational Resources Information Center, Michigan University (1977), Microfilms.

72 - Pennsylvania State Department of Education, Social Studies Teaching Competencies. An Intereatory of Teaching Competencies in Social Studies, U.S. Educational Resources Information Center, (Michigan University, 1977).

73 - Piercer Walter D. Research Function Potential for Competency Based Teacher Education. (Illinois State University, Illinois School Research and Development, Vol. 15, No. 1, 1978).

74 - Pieres, E.A. Some Note on Competency Based Teacher Education (Amman. U.N.R.W.A. / UNSCO Institute of Education Extension of Services Section).

75 - Ralph C. Preston, Wayne L. Herman. Teaching Social Studies in Elementary School, Fifty Edition, (New York, 1981).

76 - Rayans, David G. " Characteristics of Teachers" Ist Printing, American Council of Education (Washington D.C. March 1960).

77 - Robertson, James R, and Haas, John D. Teacher Personality and the New Social Studies. The Journal of Educational Research, Vol. 64, No. 3, (November 1970).

78 - Robert, M.W. Troue. Second Hand Books of Research on Teaching, Mc Nally College Publishing Company, (Chicago, Second Printing, 1973).

79 - Robert, D. Bar. Defining the Social Studies, National Council for the Social Studies, Bulletin 51, Virginia 1977).

80 - Sabid Abdulrahman. "The Educational Psychological Preparation of Elementary School Teacher in Saudi Arabia". (Ph.D. Dissertation, Northern Colorado University, Microfilm International 1978).

81- Sandefur, Walter and Michlas Willis L. Involvement of A.A.C.T.E. Institutions in Competency - Based Teacher Education. A quest for quality in Teacher Preparation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, MI, Feb, 1981.

82 - Sidney Hilsun. Exploring Education. The Teacher at work. National Foundation for Educational Research in England.

83 - Sowards, Wesley G. A model for the Preparation of Elementary School Teachers. The Florida State University U.S. Government Printing Office, Washington, 1968.

84 - Stewart, M.M. The Percived Importance of Selected Teaching Competencies for Secondary Social Studies Teachers" (Ph.D. Dissertation, Missori University, Educational Curriculum and Instruction, University Microfilm International, 1976).

85 - Taylor, L.Bob and Hass, D. John. New Distribution Social Studies Curriculum for the 70, S.U.S. Educational Resources Information Center, 1977.

86 - Terza F.X. Social Studies in the Seventies and Beyond. The Social Studies. A Periodical of Teachers and Administrators, Vol. LXVI, No. 4, July — August, 1975).

87 - Thomas, Addele, K. and Kay, Patriaia M. "Determining Priorities among Competencies: Judgements of Class room Teacher and Supervisors".

88 - W.S. Learned and W.C. Bagly. The Professional of Teachers for American Public Schools. (New York, N.Y. Carnegie Foundation for Advancement of Teaching (1920).

89 - W.W. Charters and Douglas Waples. The Common Wealth Teacher Training Study, (Chicago, University of Chicago, Press 1929).

90 - Weignad, James. Implementing Teacher Competencies Positive Approaches to Personalizing Education, (Englewood Cliffs, New Jeresey 07632. Printice Hall Inc. 1977).

91 - Williames, L. Arnold and Brawn, H. Max. Competency Based Curricula. Another perspective. The Educational Form (Al Kappa Delta Publication, Vol. XL., No.. 2, January, 1980).

92 - Yarger, Sam J. Competency — Based Teacher Preparation. Is there a state of the Art? Kappa Delta Pirecord, Volume 10, No. 2, (December, 1973).

الملاحـــــــق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد :

فقد وقع الاختيار على سعادتكم محكما لبطاقة الملاحظة التي سوف أستخدمها في بحث للدكتوراة يستهدف تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من حيث مدى اكتسابهن للكفايات المطلوبة لتدريس التاريخ ٠ وتجدون رفق هذا بطاقة الملاحظة المقترحة ٠ وعلى الرغم من وحدة عملية التدريس من حيث مجالاتها ومراحلها ، فقد قسمت الكفايات في هذه البطاقة تيسيرا للملاحظة الى أربع مجموعات كبرى تتصل : بالجانب المعرفي ، وطريقة التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية ، والتقويم ٠ وتضمن كل منها عددا من الكفايات الفرعية ٠

نرجو أن تتفضلوا بمراجعة هذه البطاقة للتأكد من صلاحيتها لما وضعت له واقتراح طرق تحسينها سواء بالحذف أو الاضافة ، أو الصياغة ، أو التصنيف ، أو الترتيب ، أو غير ذلك مما ترونه مناسبا ٠

ولسعادتكم خالص الشكر سلفا على تعاونكم الكريم ٠

ولكم خالص تحياتي

طالبة الدراسات العليا ـ دكتوراة

ميازخليل الصباغ

٦ / ٣/ ١٤٠٦هـ

ملحـــق رقم (٢)

بطاقة ملاحظـــه

حول : **تقويم مدرسات التاريخ بالمرحله المتوسطه بالمملكه العربيه السعوديه من حيث ما يمارسنه من كفايات تدريسيه أثناء تدريسهن**

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكه العربيه السعوديه
الرئاسه العامه لتعليم البنـــات
كلية التربيه للبنـــات بالريـــاض
الاقســـام الادبيـــه
قسم التربيه وعـــلم النفس

بطاقة ملاحظـــه

تقويم مدرسات التاريخ بالمرحله المتوسطه بالمملكه العربيه السعوديه
من حيث ما يمارسنه من كفايات تدريسيه أثناء تدريسهن

تتضمن هذه البطاقة أربع مجالات رئيســـيه وهى :

١ — كفايات تقديم الدرس وعرضه .
٢ — طرق التدريس.
٣ — استخدام الوسائل التعليميه.
٤ — التقـــويم .

ويتضمن كل منها مجموعة من الكفايات اللازمه لتدريس التـــاريخ فى المرحلـــــة المتوســـطه ومع أن عملية التدريس وحدة لا تتجزأ فان هذا التقسيم يستهدف تيســـير عملية الملاحظة. ويحدد مستوى ممارسة الكفاية وفق أحد المستويات التاليه :

مستوى ممارسة المدرسه للكفايـــه	الدرجـــه	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه
١ ـ لا تمارس هذه الكفايـــه اطلاقا	صفر	( )
٢ ـ تمارس هذه الكفاية بدرجة ضعيفه	درجه واحده	( )
٣ ـ تمارس هذه الكفاية بدرجة متوسطه	درجتان	( )
٤ ـ تمارس هذه الكفاية بدرجة جيده	ثلاث درجات	( )
٥ ـ تمارس هذه الكفاية بدرجة ممتازه	أربع درجات	( )

والمطلوب ممن تقوم بالملاحظة أن تضع الدرجة التى تراها مناسـبة بين القوسـين اما اذا كان الدرس لا يتطلب استخدام الكفاية موضع الملاحظة فانها تضع علامة ✓ تحت خانة الدرس لايتطلب استخدام هذه الكفايـه .

أولا : تقديم الدرس وعرضه :

يشمل هذا المجال التمهيد ثم العرض اللذين يتم من خلالهما تحقيـق الاهداف السلوكيه المرغوبة لتعديل سلوك التلميذه كما يلى :

أ ـ التمهيـــد :

الكفايـــــــه	الدرجه	الدرس لايتطلب وجودهذه الكفايه
١ ـ تسأل أسئلة موجزة ومناسبة لتحقيق الربط بين المعلومات السابقـه والجديده	( )	( )
٢ ـ تثير اهتمام التلميذات بموضـوع الدرس الجديد عن طريق قصـة أو حاديه أو خبر أو سؤال	( )	( )

ب - عرض المادة العلميـه :

الكفايـــــــه	الدرجـــه		الدرس لا يتطلب وجود هذه الكفايه
١ - توضح للتلميذات أهداف الدرس	( )	( )	( )
٢ - توضح خطة السير بالدرس	( )	( )	( )
٣ - تعرض معلومات تاريخيه صحيحه	( )	( )	( )
٤ - تعرض فى معلومات تاريخيه منظمه	( )	( )	( )
٥ - تركز على العناصر الهامه فى الدرس	( )	( )	( )
٦ - تعنى بمستويات المعرفه التاريخيه التاليـه :			
١/٦ تعنى بالتذكر والاسترجاع	( )	( )	( )
٢/٦ تعنى بالفهم	( )	( )	( )
٣/٦ تعنى بالتطبيـق	( )	( )	( )
٤/٦ تعنى بالتحليـل	( )	( )	( )
٥/٦ تعنى بالتركيب	( )	( )	( )
٦/٦ تعنى بالحكم والتقويم	( )	( )	( )
٧ - توضح الحقائق التاريخيـه	( )	( )	( )
٨ - توضح التعميمات التاريخيه	( )	( )	( )
٩ - تساعد التلميذات على فهـم المفاهيم الزمنيه : كالقديـم ، والوسيط ، والمعاصر ، والحديث ..الخ	( )	( )	( )
١٠ - توضح بالشرح والامثله المفاهيـم التاريخيه المختلفه : كالشعب ، والامه ، والوطن ، والغـزوه ، والوصايه .. الخ	( )	( )	( )
١١ - توضح مدى اعتماد أمم العالـم بعضها على البعض	( )	( )	( )
١٢ - تشرح الدرس بلغة سـليمه	( )	( )	( )

الكفايـــــــــه	الدرجـــه		الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه	
١٣ ـ تهتم بالصوره الكليه للدرس	(	)	(	)
١٤ ـ لا تهمل جزئيـات الدرس	(	)	(	)
١٥ ـ تربط بين الحقائق التاريخيه ومشكلات الحاضر ، والاحداث الجاريــه	(	)	(	)
١٦ ـ تساعد التلميذات على ادارك العلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل	(	)	(	)
١٧ ـ تربط درس التاريخ بغيره من المواد	(	)	(	)
١٨ ـ تبين العبر المستقاة من دراسة التـاريخ	(	)	(	)
١٩ ـ تحسن توزيع الوقت	(	)	(	)

ثانيا : كفايـات طرق التدريس :

١ ـ تستخدم طرقا متنوعه فى التدريس/ وفق طبيعة الموقف	(	)	(	)
٢ ـ تعرض الماده التاريخيه بصـورة تحقق الاهداف السلوكيه	(	)	(	)
٣ ـ تعرض الدرس احيانا بصورة مشكلة لتعود التلميذات أسلوب التفكير العلمى	(	)	(	)
٤ ـ تعدل طريقتها وفق الظـــروف السائده فى العمل	(	)	(	)

الكفايـــــــــــه	الدرجـــه		الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايـــه	
٥ ــ تستخدم طرقا تربويه تعتمد علـــى فعالية التلميذات ونشاطهن	(	)	(	)
٦ ــ تناقش آراء التلميذات	(	)	(	)
٧ ــ تستخدم طرقا تربوية مناسبه لاثارة اهتمام التلميذات	(	)	(	)
٨ ــ تنتقل تدريجيا من نقطة لاخـــرى	(	)	(	)
٩ ــ تشجع التلميذات على طرح أسئله حول الدرس	(	)	(	)
١٠ ــ تتأكد من فهم التلميذات للنقاط الهامه من الدرس	(	)	(	)
١١ ــ تطلب من التلميذات تقديم الادله على سلامة الاراء اللاتى يطرحنها	(	)	(	)
١٢ ــ تشجيع تمثيل بعض المشـــاهد التاريخيـــه	(	)	(	)
١٣ ــ تعمل على تحقيق أهداف التربيه الاســـلاميه	(	)	(	)
١٤ ــ توضح دور الدين فى فهم الاحداث التاريخيـــه	(	)	(	)
١٥ ــ تتيح الفرصه للتلميذات لقـــراءة بعض النصوص التاريخيه المناسبه ومناقشتها قدر الامكان	(	)	(	)
١٦ ــ تربط بين الحقائق التاريخيـــه بصورة تساعد على اســـتنباط التعميم التاريخى	(	)	(	)

الكفايـــــــــــه	الدرجـــه	الدرس لا يتطلب وجود هذه الكفايه
١٧ ـ تربط بين المادة العلمية والانشطه العمليه المطلوبه	( )	( )
١٨ ـ توجه التلميذات نحو الربط بين الحقائق التاريخيه المختلفه	( )	( )
١٩ ـ توجه التلميذات نحو الربط بين الاسباب والنتائج	( )	( )
٢٠ ـ تدرب التلميذات على الاسلوب العلمى فى المناقشه	( )	( )
٢١ ـ تعمل على تنمية ولاء التلميذات لوطنهـــن	( )	( )
٢٢ ـ تعمل على تنمية ولاء التلميذات لامتهن العربيه والاسلاميه	( )	( )
٢٣ ـ تعمل على تنمية الاتجاه نحو مقاومة الاستعمار	( )	( )
٢٤ ـ تعمل على تنمية الاتجاه نحو مناهضة سياسة التفرقه والتمييز العنصرى	( )	( )
٢٥ ـ تكسب ثقة التلميذات فيما تقول وتفعـــل	( )	( )
٢٦ ـ تعمل على تنمية الميل نحـــو استخدام المصادر التاريخيـــه من كتب ومجلات ٠ وغيرها ٠٠	( )	( )
٢٧ ـ تعمل على تنمية الميل نحـــو البحث العلمى	( )	( )

الكفايـــــــــــــه	الدرجــــه		الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه
٢٨ ـ تعمل علىتنمية مهارة التلميـذات الكتابيه بتلخيص مقال معين أو نــص	( )	( )	( )
٢٩ ـ تعمل على تنمية مهارة البحـث والتنقيب عن المعلومـــــات واستخراجها من المصادر المختلفه	( )	( )	( )
٣٠ ـ تعمل على تنمية مهارة وزن الادله والتريث قبل اصدار الاحكام	( )	( )	( )
٣١ ـ تعمل على تنمية مهارة رسم الخرائط التاريخيــه	( )	( )	( )
٣٢ ـ تعمل على تنمية مهارة صنع نماذج تاريخيه وخرائط مجسمه فىحدود مايسمح به الدين الاسلامى	( )	( )	( )
٣٣ ـ تعمل على تنمية مهارة التعبير شفاهة وكلاما	( )	( )	( )

ثالثا : كفايات استخدام الوسائل التعليميه :

١ ـ تختار الوسيله المناسبه لمستوى التلميذات وموضوع الدرس وظروفه	( )	( )	( )
٢ ـ تقدم الوسيله فىالوقت المناسب من الدرس	( )	( )	( )
٣ ـ تحسن عرض الوسيله وشرحها	( )	( )	( )
٤ ـ تهيىء المناخالمناسب لاستخدام الوسائلالتعليميه	( )	( )	( )

الكفايــــــــــــــــه	الدرجـــــه		الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه
٥ ـ تدخل التغيير اللازم علىالوسيله	( )	( )	( )
٦ ـ تختار الوسائل التعليميه التى تكسب التاريخ صبغة واقعيه محسوسه	( )	( )	( )
٧ ـ تراعى ألا يطغى زمن استخدام الوسيله على زمن بقية الدرس	( )	( )	( )
٨ ـ تستخدم وسائل متنوعه (خرائط ، جداول ، احصاءات ، صــور ، أفلام ، عينات ، نماذج ، مجلات صحف ، مراجع .. الخ. وفــق طبيعة الموقف	( )	( )	( )
٩ ـ تستفيد من مكتبة المدرسه فى تدريس التاريخ	( )	( )	( )
١٠ ـ تحسن استخدام الســبورة	( )	( )	( )
١١ ـ تحسن استخدام الكتاب المدرسى المقــرر	( )	( )	( )

رابعا : كفايات التقــويم

١ ـ توجه أسئله متنوعه لتقويم التلميذات بالنسبه الــى المستويات المعرفيه التاليه :	( )	( )	( )
١/١ توجه أسئله متنوعه لتقويم التذكر	( )	( )	( )
٢/١ توجه أسئله متنوعه لتقويم الفهم	( )	( )	( )

الكفايـــــــــــه	الدرجـــه	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه
٣/١ توجه أسئلهمتنوعه لتقويم التطبيــق	( )	( )
٤/١ توجه اسئله متنوعه لتقويم التحليــل	( )	( )
٥/١ توجه اسئله متنوعـه لتقويم التركيب	( )	( )
٦/١ توجه اسئله متنوعه لتقويم الاحكــام	( )	( )
٢ ـ تعمل على تحقيق التوازن بين أنواع الاسئله الموجهه	( )	( )
٣ ـ تحسن توجيه الاسئله للتلميذات	( )	( )
١/٣ تصوغ الاسئله بصورة دقيقه	( )	( )
٢/٣ تتأكد من فهم التلميذات للسؤال الملقى	( )	( )
٣/٣ تسأل عن النقاط الهامــه من الدرس	( )	( )
٤/٣ تصوغ الاسئله بأسلوب يناسب مستوى التلميذات	( )	( )
٥/٣ توزع الاسئله على أكبر عدد من التلميذات	( )	( )
٦/٣ تسأل اسئله قصيره ومحدده	( )	( )
٧/٣ تناقش الاجابه مع التلميذات	( )	( )
٨/٣ تثيب بعض التلميذات لاجابتهن الصحيحه	( )	( )
٤ ـ تهتم بالتقويم فى جميع مراحل الدرس	( )	( )

الكفايـــــــــــــــه	الدرجـــه	الدرس لايتطلب وجود هذه الكفايه
٥ - تقوم طريقتها من خلال تقويمها لتلميذاتها	( )	( )
٦ - تتــابع أعمال التلميـــذات التحريريه وتناقش معهن الاخطاء	( )	( )
٧ - تسأل أسئله محدده حول الوسيله التعليميه للتأكد من تحقيــق الفائده المرجوة منها	( )	( )
٨ - تقوم قدرة التلميذات علـــى استخدام المصادر والمراجع المناســبه	( )	( )
٩ - تشجع التقويم الذاتـــى	( )	( )

والله ولىالتوفيــق

ملحق رقم (٣)

بســـم اللـــه الرحمـــــن الرحـــــيم

ـملكة العربيـــة السعوديـــة	الرقـــم : ١٥/١٨/١٠
الرئاسة العامة لتعليم البنـات	التـــاريخ : ١٤٠٦/٦/٩ هـ
ـارة تعليم البنات بشرق الرياض	الموضـوع : بشأن تسهيل مهمـ
ـكتب التوجيه التربوى / شرق الرياض	الطالبه / مياز خليل الصباغ
	لتطبيق بطاقتها على معلمات مادـ
	التـــاريخ .

عـــاجـــل

ـكرمـــه / مـــديـــرة المتوسطه المحـــترمـــه

الســلام عليـكم ورحمـــة اللـــه وبـــركـــاتـــه وبعـــــد :

اشارة الى خطاب سعادة مدير التعليم رقم ٣/٦٩٤٠ فى ١٤٠٦/٦/٨ هـ والمستند على خطـاب ـعادة وكيل الرئيس العام للشئون التعليميه رقم ٣/٦٥١٤ فى ١٤٠٦/٥/٢٥ هـ بشأن قيام الطـالبـ ـياز خليل الصباغ المحاضرة بقسم التربيه وعلم النفس بكليات البنات القسم الأدبى لتطبيق بطاقـ ـلملاحظة الخاصه بتقويم معلمات مادة التاريخ فى المدارس المتوسطه التابعه بشرق الريـاض .

لـذا نـرجـي منـكم تسهيـل مهمة المذكورة لتطبيق بطاقتها على معلمات مادة التاريخ .

،،،،ود ـــــــــــــــــتم ،،،،

مديرة التوجيه التربوى / شرق الريا

(توقيع)

عبيـــدة الأيـــوبـــي

ـن / الضلعان

ـورة / لمدير شعبة التعليم

ـورة / لكل موجهة من موجهات الاجتماعيات للمتابعه .

ـورة / للملف مع الأساس .

ملحق رقم (٤)

حول الموافقه على تطبيق بطاقات الملاحظه من قبل الطالبه مياز الصباغ على مدرسات التاريخ فى المرحله المتوسطه .

المكرمه / مديرة المتوسطه   المحترمه :-

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته   وبعد :-

استنادا الى خطاب سعادة مدير عام تعليم البنات بغرب الرياض رقم ١٣/٥٦٩٤ تاريخ ١٤٠٦/٥/٢٣هـ المبنى على خطاب المكرم / مدير عام الشئون التعليميه بوكالة الرئاسه بكليات البنات رقم ١٤/٦٧٠٣ تاريخ ١٤٠٦/٥/١١هـ بشأن الموافقه على قيام الطالبه / مياز خليل الصباغ بتطبيق بطاقات الملاحظه التى أعدتها لنيل درجة الدكتوراه ، على مدرسات التاريخ بالمدارس المتوسطه بغرب الرياض .

نأمل تسهيل مهمتها .   والله الموفق ،،،

ودمتم ،،،

بادارة
مديرة التوجيه التربوى بغرب الرياض

نوال عبد المحسن الدخيل

م / الحمدان ،،،
صوره / لسعادة مدير عام البنات بغرب الرياض .
=== / للتطوير التربوى .
=== / للمكرم مدير عام الشئون التعليميه بوكالة الرئاسه بكليات البنات .
=== / للمكرمه عميدة كلية التربيه للبنات / الاقسام الأدبيه .
=== / لكل من المدارس المتوسطه غرب الرياض .
=== / للطالبه المذكوره .
=== / للملف .

ملحق رقم (٥)

يوضح عينة المدارس حسب جهتها وموقعها

الجهة التابعة لها المدرسة	تسلسل	اسم المدرسة	الموقع
التوجيه التربوي شرق الرياض	١	المتوسطة الثانية	حى الملز
	٢	المتوسطة السابعة	حى الطويلعه
	٣	المتوسطة التاسعة	حى الملز
	٤	المتوسطة الرابعة عشرة	حى عتيقه
	٥	المتوسطة السادسة عشرة	جنوب حديقة الحيوانات
	٦	المتوسطة السابعة عشرة	شارع الامير عبدالله بحى الملز
	٧	المتوسطة الثامنة عشرة	العليا
	٨	المتوسطة الرابعة والعشرون	الملز
	٩	المتوسطة السادسة والعشرون	الملز ـ الربوه
	١٠	المتوسطة التاسعة والعشرون	حى المنتزه ـ غرب وزارة الدفاع
	١١	المتوسطة الثالثة والثلاثون	حى السليمانيه
	١٢	المتوسطة الثالثة والاربعون	امتداد شارع جرير
	١٣	المتوسطة السادسة والخمسون	حى الملز مقر الابناء سابقا

ملحق رقم (٦)

يوضح عينة المدارس حسب جهتها وموقعها

الجهة التابعة لها المدرسة	تسلسل	اسم المدرسة	الموقع
التوجيه التربوي غرب الرياض	١	المتوسطة الاولى	حى العجيليه
	٢	المتوسطة الثالثة	شارع العصارات
	٣	المتوسطة السادسة	حى البديعه
	٤	المتوسطة الحادية عشرة	شارع عسير بجوار المدرسة ١٤
	٥	المتوسطة الثالثة عشرة	حى الشفاء
	٦	المتوسطة التاسعة عشرة	حى الغوار شمال كلية الهندسة
	٧	المتوسطة الثالثة والعشرون	حى عليشه
	٨	المتوسطة السابعة والثلاثون	شرق شارع عسير ـ حى العماج
	٩	المتوسطة الحادية والاربعون	حى الشفاء
	١٠	المتوسطة الثانية والاربعون	حى العليا
	١١	المتوسطة السادسة والاربعون	ظهرة البديعه
	١٢	معهد العاصمى النموذجى	حى الناصرية

أهميــة اعداد المعلـــم

يجمع المربون على أهمية الدور الذى يقوم به المعلم في العملية التعليميـة باعتباره عاملا أساسيا من عوامل نجاح هذه العملية . والعملية التعليمية بوصفهـا نظاما تتضمن الكثير من العناصر من أهمها : الاهداف ، المحتوى، والوسائـل التعليمية ، والنشاط ، والتقويم والعلاقات .

وعلى الرغم من ترابط هذه العوامل وتأثير كل منها في غيره، وتأثره بـه فان المعلم يعتبر في مقدمة هذه العناصر جميعا فهو يعمل على تهيئة الظروف المناسبة لعملية التعليم ، كما أنه يعلم بسلوكه وبما يضر به لتلاميذه من قدوة طيبة ممـا يجعله يلعب دورا كبيرا في بناء شخصية الدارس ، ويساعده على تحقيق الاهـداف المرجوة ، لذا كان من الاهمية بمكان أن نهتم باعداد المعلم اعدادا تربويا صحيحا وأن نمـده خلال اعداده الوظيفي بخبرات منهجية ، ومواد نظرية متنوعة تتفـق عادة مع طبيعة تخصصه ومهامه العملية وتساعده على القيام بدور المعلم في المستقبل. فالتدريب الجيد لايتحقق عن طريق اكتساب المعرفة النظرية فقط ، بل لا بد لـه أن يبنى على أساس الاداء والعمل . كذلك يجب أن تبنى مناهج اعداده علـى أسس فلسفية واجتماعية واقتصادية تميز مجتمعه عن غيره من المجتمعات ولذلك فان مناهج تربية المعلمين تختلف من حيث الخطة والمحتوى والانشطة من بلد لاخر.

وقد شغل البحث في مناهج اعداد المعلمين الفكر التربوى ولا يزال منذ أمـد بعيد . كما واجه المسئولون عن اعداد المعلم وتدريبه دوما قضية ما ينبغـي أن تتضمنه برامج الاعداد والتدريب . وقد ارتبط هذا الامر بماهية عملية التدريـس وطبيعتها ، وطبيعة المواد الدراسية المختلفة .

ومما لا شك فيه أن تدريس المواد الاجتماعية بعامة ، ومادة التاريخ بخاصـة تتطلب اعدادا خاصا لمن يقوم بتدريسها ، وذلك لان مدرسها يتعرض لجوانـب كثيرة وهامة في حياة الاجيال مثل دراسة المجتمع وفهمه ، وتنمية الحساسية الاجتماعية

والسلوك الاجتماعي السليم ، وتنمية الروح القومية ، كذلك على مدرس التاريخ أن يعمل على تحقيق الكثير من الاهداف الخاصة بمادته مثل تنمية الاحساس الزمني ، وتكوين الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المناسبة .

كل ذلك يدعونا للتساؤل هل وفرنا للمعلم العربي بعامة ومعلم التاريخ خاصة ذلك القدر من الاعداد الجيد الذى يؤهله لتحقيق كل تلك الاهداف وللاجابة على هذا السؤال قد يكون من المهم أن نقارن الاتجاهات التربوية التي سادت ولا تزال في الوطن العربي بالاتجاهات التربوية الحديثة في هذا المجال .

لقد كان ينظر للمعلم في البلاد العربية على أنه ناقل للمعرفة ، وكان دوره ينحصر في اتقان مادته الدراسية والتمكن منها وترديدها على نحو أو آخر على مسامع المتعلمين وكان نجاح المعلم يقاس بدرجة تمكنه من اعادة المواد الدراسية وقدرته على نقلها الى المتعلمين بحيث تظهر آثار ذلك الجهد في درجة حفظهم واستيعابهم لاكبر قدر ممكن من تلك المادة ولم تتغير تلك النظرة كثيرا في أغلب الدول العربية على الرغم من التغيرات الحديثة في نظريات التعلم والفلسفات التربوية ، وعلى الرغم من التطورات العلمية والتكنولوجية والتنظيمات المنهجية الجديدة التي سادت العالم الغربي في مجال اعداد المعلم مثل : أسلوب التعليم المصغر ، أسلوب تحليل التفاعل في الفصل ، حلقات البحث ، لعب الادوار ، أسلوب حل المشكلات وغيرها . ويعد الاتجاه القائم على الكفايات من أبرز تلك الاتجاهات السائدة حاليا في برامج اعداد المعلمين ، ولقد ظهر كرده فعل على المنهج التقليدى في اعداده وانتشر انتشارا واسعا في أغلب دول العالم المتقدم . وهو يقوم على أساس أن الانسان الكفء هو الذى يمتلك مجموعة من المهارات تجعله قادرا على القيام بمجموعة من الاعمال تتطلبها مهنته بدرجة عالية من الكفاية . وهو يركز على المعلم كمربي ومعدل للسلوك ، وعلى استنباط مجموعة من الكفايات لاستعمالها في تدريب المعلمين العامة والخاصة التي تؤهله لقيادة العملية التربوية ليصبح دوره واضحا في اثراء وتطوير مادته ، وطرق تدريسها ، وأن تصبح لديه الكفاية لمواكبة التطورات في المعرفة . وتنفيذ المهام الموكلة اليه على أسس مقاسة ومعروفة مسبقا . ومدرس التاريخ يحتاج الى كفايات نوعية تساعده في التدريس وتحدد تلك الكفايات تبعا لطبيعة علم التاريخ واتجاهاته وأهدافه الحديثة ، ولذا يهتم المربون بتطوير المواقف التعليمية وتحسينها والتركيز على الكفايات اللازمة للمعلم ، واذا نظرنا الى عملية اعداد

مدرسي التاريخ لوجدنا أن ذلك يتم حاليا بواسطة برامج تزودهم بقليل من التدريب على الكفايات المختلفة للتدريس الامر الذى يوءكد الحاجة لتبني برامج خاصة لتدريب المعلمين على تطوير أدائهم للوصول للمستوى المطلوب من الكفايات ٠ من كل ما سبق يتضح أنه على الرغم من أهمية هذا الاتجاه في تربية المعلمين الا أنه لم يحظ بالعناية والاهتمام في بلادنا العربية ، ولم تتعد استجابة الوطن العربي لهذا الاتجاه الموءتمرات والحلقات الدراسية والتوصيات وبعض البحوث حول الكفايات اللازمة للمدرسة بصورة عامة ، ومدرسي بعض المواد بصورة خاصة ، الامر الذى دعا الباحثة الى تبني هذا الاتجاه الجديد ، والاستفادة منه في تحديد بعض كفايات المدرسة بعامة ومدرسة التاريخ بخاصة ، علها تكون ذات فائدة لكل من يشتغل ويخطط ويطبق برامج اعداد المعلمين لان دور المعلم أصبح ليس ناقلا للمعرفة فقط، بل لا بد له من أن يتعامل مع معرفة ، ويستخدم مهارات ويمارس سلوكا عمليا يستخدم فيه معارفه وما يتصل بها من مهارات عاطفية وأدائية ٠

تحديد المشكلة

يهدف هذا البحث الى تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بعامة ولمدرسة التاريخ بخاصة ثم تقويم مدى ممارسة مدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لهذه الكفايات ٠

ويحاول البحث الاجابة عن الاسئلة التالية :

١ ـ ما أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى مدرسات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

٢ ـ ما أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى مدرسات التاريخ في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

٣ ـ ما مدى ممارسة مدرسات التاريخ بمدارس المرحلة المتوسطة للبنات بالرياض للكفايات التدريسية اللازمة لهن للقيام بعملهن بنجاح ٠

ونظرا لان عينة البحث تشمل مدرسات تربويات وغير تربويات كذلك تشمل مستويات مختلفة للخبرة لذلك فان البحث تعرض أيضا لاختبار الفروض التالية :

الفـــــرض الاول :

ان المدرسات التربويات يزيد مستوى ممارستهن للكفايات عن مستوى ممارسة المدرسات الغير تربويات أو يساويه على الاقل .

الفـــــرض الثاني :

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات فـــي مستويات الخبرة المختلفة .

الفـــــرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى ممارسة المدرسات الغـــــير تربويات في مستويات الخبرة المختلفة .

الفـــــرض الرابع :

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات والغير تربويات في مستويات الخبرة المختلفة .

أهميـــة البحـــث

ترجع أهمية هذا البحث الى ما يلي :

١ - توضيح مفهوم تربية المعلمين القائمة على الكفايات عامة ، والكفايات النوعية لمدرسات التاريخ خاصة .

٢ ـ وضع قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة للمدرسة عامة .

٣ ـ وضع قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمدرسة التاريخ خاصة .

٤ ـ يعتبر هذا البحث من البحوث الرائدة في مجال اعداد المعلم القائم على الكفايات في المملكة العربية السعودية ، فعلى الرغم من أهمية هذا الاتجاه فان البحوث في المملكة العربية السعودية لم تتجه اليه حتى الان . وبالتالي لم تتخذ أية اجراءات في هذه الناحية .

٥ ـ سوف تساعد نتائج هذا البحث على تقويم المناهج التربوية في كليات التربية للبنات بالرياض، ووضع الاسس التي يمكن أن تستخدم في تطويرها بحيث تصبح أكثر قدرة على تحقيق الاهداف المرجوة من اعداد مدرسات التاريخ .

٦ ـ تكشف هذه الدراسة عن مدى كفاية مدرسات التاريخ في المدارس المتوسطة بالرياض ، وتحدد طرق الارتفاع بمستواهن عن طريق التوجيه والتدريب ، وتقديم بطاقة ملاحظة لتقويم بعض الكفايات النوعية التي يمكن أن تسهم في تطوير الاشراف التربوى ، وجعل التوجيه الفني أكثر موضوعية .

٧ ـ التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في العالم حول الكفايات التعليمية عامة والكفايات النوعية لمادة التاريخ خاصة ووصفها في أطر نظرية للاستفادة منها في تطوير تربية واعداد مدرسات التاريخ في البلاد العربية .

ويمكن تحديد الاصطلاح الاجرائي للبحث بعد تعريفنا للكفاية وتحديد معناها كالاتي :

" الكفايات هي الاهداف السلوكية التي تصف أو التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المدرسة أن تكون قادرة على أدائها بمستوى جيد حتى تتمكن من تحقيق أهداف الدرس وبالتالي أهداف المنهج وهي تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات" .

وللاجابة على تساؤلات البحث ولتحقيق فروضه كان لا بد من تعريف حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وتحديد العناصر الاساسية في هذا البرنامج والتي تشمل الكفايات المعرفية والادائية والعاطفية • ولقد تعرض البحث لنشأة هذه الحركة وتطورها ، والعوامل الثقافية الاخرى التي ساعدت على ظهورها والتي كان من أهمها : اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة ، تطور التكنولوجيا التربوية ، وظهور المدرسة السلوكية والبرامج القائمة على الاهداف السلوكية ، الحركة التجريبية في التربية ، وتطور مفهوم التعليم ، وحركة المسئولية ، وحركة تفريد التعليم ، وأسلوب تحليل النظم •

ثم ذكرت السمات المميزة لاهدافها ، وبرنامج اعدادها وتقويمها • مع التعرض للمآخذ التي أخذت عليها ، وكيفية الاستفادة منها •

ولما كان اللجوء الى الدراسات السابقة من بين الطرق المتبعة والوسائل المجدية التي يمكن أن تشتق منها أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى المعلم الكفء ، ولما كان لهذه الدراسات من أهمية في تحديد مسار هذا البحث ومنهجه لذلك عرضت أهم البحوث والدراسات التي أجريت في مجال كفايات التدريس على المستويين الاجنبي والعربي ، ونظمت هذه الدراسات والبحوث حسب أهميتها بالنسبة لاهداف البحث وهي على النحو التالي :

- دراسات تتصل بفعالية هذا البرنامج التي تعتمد على اكسابه الكفايات اللازمة للتدريس •

- دراسات تتصل بتحديد الكفايات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى المدرسين بصورة عامة •

- دراسات تتصل بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية على اعتبار أن الباحثة لم تعثر على دراسات تتناول الكفايات الخاصة لمدرسي التاريخ على المستويين العربي والاجنبي •

تحديد الكفايات اللازمة للمدرسة بصورة عامـة :

حددت الكفايات اللازمة للمدرسة بصورة عامة من دراسة العناصر التالية :

١ _ دراسة خصائص المجتمع العربي السعودى على اعتبار أن لهذا المجتمع بعض الخصائص التي تميزه عن غيره ، والتي لا بد من ذكرها والتعرف اليها قبل القيام بعملية تحديد الكفايات الهامة لمدرسة المرحلة المتوسطة ثم ذكرت بعض الكفايات العامة المشتقة من هذا العنصر .

٢ _ دراسة أهداف التربية في المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية وذلك لان أهداف هذه المرحلة تعكس بصورة جيدة أهداف المجتمع العربي السعودى بشكل عام وهي تنبع منه وتحقق فيه . ثم حددت بعض الكفايات العامة بشكل سلوكي قابل للتنفيذ ، وصنفت تلك الكفايات تبعا لثلاث مجالات هـي :

المجـــال المعرفـي :

الذى اشتمل على كفايات مشتقة أكدت نواتج التعلم الفكرى في كل مستوى من مستويات هذا المجال وهي : التذكر ، والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

المجـــال العاطفـي :

حيث حددت الكفايات اللازمة له ورتبت تبعا لمستوياته المختلفة : الاستقبال ، والاستجابة ، والتقويم ، ومستوى التنظيم القيمـي ، وتكامل القيمة مع سلوك الفرد وتميزه بها .

المجـــال الادائـي :

الذى تضمن كفايات تتعلق بمستوياته الخمس وهي : المحاكاة ، والقدرة على التكرار ، والمعالجة اليدوية ، والدقة ، والترابط ، والتطبيـع .

٣ - دراسة خصائص النمو في فترة المراهقة واشتملت على خصائص النمو العقلـــي والاجتماعي والانفعالي ، وحددت كفايات كل جانب من الجوانب السابقـة •

٤ - ثم تعرض البحث لعدد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تحديد الكفايات العامة للمدرس والتي اتبع في كل منها تصنيف معين حسب الغرض من الدراسة • واشتق البحث عدد من الكفايات المستفادة من كل منها •

صنفت الكفايات العامة والمشتقة من كل عنصر من العناصر السابقة بعد حذف التداخل والتكرار في قائمة جمعت كل العناصر السابقة ورتبت في ثلاث مجالات هي : المجال المعرفي ، والعاطفي والادائي •

تحديد الكفايات اللازمة لمدرسة التاريخ في المرحلة المتوسطة :

واشتقت الكفايات اللازمة لمدرسة التاريخ بعد دراسة علم التاريخ وعلاقتـه بالعلوم والمواد الاجتماعية ، مع توضيح مفهومه وتطور النظرة اليه حيث كان مجرد فن من الفنون وأصبح علما اجتماعيا هدفه الوصول للحقيقة عن طريق تجميع الوقائع وتنظيمها على أساس علمي • فهو علم بصورة نسبية ويختلف عن العلوم التجريبية في أمـور ثـلاثة :

١ - طريقة علم التاريخ طريقة نقد وتمحيص وتدقيق ، وبحث عن الحقائـــق التاريخية ، لا طريقة ملاحظة وتجربة •

٢ - أنه لايمكن أن تصل تعميمات التاريخ الى درجة من الدقة بحيث يطلـــق عليها لفظ قانـون •

٣ - ان المؤرخ يتبع في كثير من الاحيان أسلوبا فنيا فيه ينتقي ما هو ضـــروري لبحثه ، ويهمل ما سواها •

ثم عرض البحث للاتجاهات الحديثة لمادة التاريخ بهدف اشتقاق كفايات من كل واحد منها وهي تتلخص في الاتـي :

آ ـ الاهتمام بحياة الشعوب بدلا من التركيز على النواحي السياسية وعلى حياة الافراد العظماء •

ب ـ معالجة التاريخ على أنه علم يساعد على التوقع وليس على التنبوء •

جـ ـ الاهتمام بربط الماضـي بالحاضـر •

ونظرا لتغـير اتجاهات كتابة التاريخ تغيرت النظرة لاهدافه ومحتواه وطـرق تدريسه ، ووسائله التعليمية وأنشطته •

وقد نظمت أهداف تدريس التاريخ الحديثة في هذا البحث الى أهداف معرفية ، وعاطفية ، وأدائية ليسهل حصر الكفايات المتعلقة بكل جانب منها •

ولقد كانت أهم الاهداف الحديثة لمادة التاريخ بالنسبة للمجال المعرفي : الحصول على المعرفة التاريخية ، القدرة على التمييز بين الرأى والحقيقة ، القدرة على صدق المصادر ، القدرة على التفسير ، القدرة على التحليل ، القدرة علـى التركيـب •

أما الاهداف العاطفية فكانت تتعلق بتنمية الميول والاتجاهات والقيـم ، والاهداف المهارية تتعلق باستخدام المصادر والمراجع ، والتعبير كتابة ومشافهـة ، وتنمية المهارات السمعية والبصرية ، وتنمية مهارات الرسم ، وأخذ المذكرات خـلال شرح الدرس •

ثم تعرض البحث لمحتوى مناهج التاريخ وضرورة اشتمالها على حقائق ومفاهيم وتعميمات • ويجب أن تعرض للتلميذات بطرق تدريس تعتمد على نشاط وفعاليـة

المتعلمـــــــــــة لا علـــــى نشـــــــــــــــــــــــاط وفاعلية المدرس كما يجب أن يستخدم فيها وسائل تعليمية متطورة ومختلفة خاصة بتدريـــس مادة التاريخ .

اشتقت كفايات من كل عنصر من العناصر السابقة ثم اشتقت بعض الكفايات الاخرى المستنتجة من الدراسات والبحوث في مجال المواد الاجتماعية . واشتقـت بعض الكفايات الاخرى من القائمة العامة التي توصل البحث لتحديدها في الفصـل الثالـــث .

رتبت الكفايات المشتقة لمادة التاريخ وفق التنظيم المتبع في قائمـــــة الكفايات العامة ورتبت بعد حذف التكرار والتداخل بصورة كفايات للمجال المعرفي بلغ عددها احدى وخمسون كفاية ، كفايات المجال العاطفي بلغ عددها خمس عشر كفاية ، وكفايات المجال الادائي بلغ عددها ثماني عشرة كفاية .

بطاقـــــة الملاحظـــــة :

صياغة بطاقة الملاحظة : وكان ذلك تمهيدا لعمل بطاقة ملاحظة لاستخدامها ميدانيا في تقويم أداء الدراسات .

١ - تم اختيار مجموعة من أهم الكفايات التـــــي شملتها قائمة الكفايات التاريخية اللازمة لمدرسة التاريخ في المرحلة المتوسطــــة للبنات بالمملكة العربية السعودية والتي حددت في الفصل الخامس من هذا البحث .

٢ - **رتبت هذه الكفايات تبعا لاربعة مجالات أساسية هي :**

آ - **تقديم وعرض المادة العلمية** : وقد اشتمل على سبعة وعشرين كفاية .

ب - **طـــرق التدريس** : واشتملت على ثلاثة وثلاثين كفاية .

جـ - **استخدام الوسائل التعليمية** ; وقد اشتملت على احدى عشرة كفاية .

د ـ التقــــويم : وقد اشتمل على اثنين وعشرين كفاية ٠

ولقد حدد مستوى ممارسة الكفاية في البطاقة وفق ما يلــي :

لا تمارس هذه الكفاية اطلاقا	صفر
تمارس هذه الكفاية بدرجة ضعيفة	درجة واحدة
تمارس هذه الكفاية بدرجة متوسطــة	درجتــان
تمارس هذه الكفاية بدرجة جيدة	ثلاث درجات
تمارس هذه الكفاية بدرجة ممتازة	أربع درجات

ونظرا لان بعض الدروس قد لا يتطلب تقديمها واحد أو أكثر من الكفايــات الملاحظة لذلك فقد أضيفت عبارة الدرس لا يتطلب وجود هذه الكفاية كاختيار سادس

٣ ـ عرضت البطاقة على لجنة من المحكمين المختصين مكونة من ستة أعضاء مــن المتخصصين في مجال التربية والتاريخ ، وطلب من كل منهم أن يبدى رأيه في هذه البطاقة للتأكد من صلاحيتها لتحقيق الهدف الذى وصفت له ، واقتراح طرق تحسينها سواء بالخدمات أو الاضافة أو الصياغة أو الترتيب أو غير ذلك مما يرونه مناسبا ٠

أعيدت كتابة البطاقــة في صورتهــا النهائية حسبما أدخل عليهــا مـــن تغــيرات وتعديلات ٠

٤ ـ قامت الباحثة مع الاستاذة المشرفة على البحث بزيارة بعض المدرســـات بالمدارس للتأكد من تطابق نتائج التقويم ٠ وقد تمت زيارة ٣ مدارس

متوسطة في أحياء مختلفة من مدينة الرياض ، وقامتا بملاحظة ٦ مدرسات أثناء تدريسهن وكانت تتم مراجعة درجات البطاقة الممنوحة من كل منهما بعد كل حصة من حصص المشاهدة الست الى أن حدث تطابق في الدرجات التي منحتها كل واحدة بدرجة ٩٠/ وقد نتج عن القيام بهذه الملاحظة المبدئية حذف كفاية واحدة لصعوبة ملاحظتها من حصة واحدة ، واضافة كفاية جديدة للاحساس بأهميتها ٠

عينـــة البحـــث

بلغ عدد أفراد عينة البحث اثنتان وخمسون مدرسة أى حوالي ٥٠/ من أفراد العينة ٠ وقد شملت على فئات مختلفة من المدرسات كما يلي :

١ ـ مدرسات تربويات يحملن موءهلات تربوية جامعية ٠

٢ ـ مدرسات غير تربويات متخرجات من كليات نظرية ٠

٣ ـ تراوحت سنوات أقدميتهن بين سنة واحدة الى أكثر من ست سنوات ٠ وقد كانت جميع المدرسات يحملن موءهلات جامعية ويمارسن بالفعل عملية التدريس في احدى مدارس المرحلة المتوسطة أثناء عملية التطبيق ٠

الطرق الاحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج

بعد تطبيق البطاقة حللت النتائج وفق ما يلي :

آ ـ الكشف عن الظواهر الرئيسية كما اتضحت من جداول النسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمدرسات عامة تربويات وغير تربويات موزعات حسب مستوى أدائهن بالنسبة للكفايات التدريسية المختلفة ٠

من دراسة الجداول المعدة لبطاقة الملاحظة تم التوصل الى ملاحظة الظواهر التالية :

١ - هناك كفايات ظهر تأثيرها في سلوك المدرسة في الفصل بدرجة كبيرة وهي تتعلق بالمستويات المعرفية الدنيا من تذكر وفهم سواء كان ذلك أثناء التمهيد أو العرض أو طرق التدريس أو التقويم •

٢ - كفايات لم تمارس مطلقا أو مورست بدرجة ضعيفة مثل العناية بالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم سواء كان ذلك أثناء تقديم الدرس أو تقويمه•

٣ - ممارسة المدرسات للكفايات المتعلقة بتحقيق أهداف تدريس مادة التاريخ الحديثة كانت تتم بصورة غير مرضية •

٤ - ممارسة المدرسات للكفايات المتعلقة بالجانب العاطفي أو الادائي كانت أقل من المتوسط •

٥ - الاعتماد على طريقة الالقاء بدرجة كبيرة أثناء التدريس أكثر من أية طريقة أخرى •

٦ - اهمال ممارسة بعض الكفايات المتعلقة بالوسائل التعليمية مثل الاستفادة من مكتبة المدرسة ، والكتاب المدرسي •

٧ - لوحظ أن هناك ضعفا في اختيار الوسائل وعرضها وتقديمها • وربما يعود سبب اهتمام المدرسات بالمستويات الدنيا من تذكر وفهم واهمال ما عداها من بقية المستويات المعرفية والعاطفية والادائية لواحد أو أكثر من الاسباب التاليــة :

آ - جهل المدرسة بأهداف تدريس التاريخ الحديثة التي تؤدى الى تنمية الفكر العلمي عند التلميذات ، أو عدم ايمانها بأهمية هذه الاهداف في مادة التاريخ •

ب - عدم كفاية الاعداد التربوى الذى تتلقاه المدرسة في الكلية قبل ممارسة مهنة التدريس .

جـ - كثرة المعلومات التاريخية الواردة في الكتب المدرسية والتركيز على بعض الحقائق والاسماء والتواريخ التي تعرض فيها بصورة مجزأة لا بصورة مفاهيم وتعميمات مما يجعل اهتمام المدرسة ينصب على تلقين أكبر كمية ممكنة من المعلومات والحقائق .

د - ضعف التوجيه التربوى الذى تتلقاه المدرسة .

هـ - أسلوب الامتحانات في مدارسنا يفرض على المدرسة التركيز على المعلومات واهمال العناية بالغايات والاهداف الاخرى المتوخاة من تدريس التاريخ .

ى - سهولة عرض المادة العلمية بصورة معلومات وحقائق جزئية وذلك لان الاهتمام بالتعليق والتحليل والتركيب والتقويم وتنمية الميول والاتجاهات وتعليم المهارات يتطلب جهدا ودراية لا يتوافران الا في المدرسة القادرة والمعدة والمدربة على تحقيق الاهداف .

ز - ضيق وقت الحصة بالنسبة لكمية المعلومات التي على المدرسة أن تقدمها للتلميذات .

ولا شك أن الاهتمام بمادة التاريخ والتركيز على الحقائق والمعلومات الواردة فيها دون غيرها قد يوءدى الى :

تعرض المعلومات المكتسبة للنسيان السريع لان الهدف هو الحفظ والاسترجاع لا تعديل السلوك وتنمية المهارات والميول ، كما يوءدى الاهتمام بالتركيز على التذكر والفهم الى اتخاذ طريقة الالقاء كطريقة وحيدة لتدريس مادة التاريخ ، وذلك يوءدى الى عدم تحقيق الاستفادة الكلية من هذه المادة بسبب نقص قدرة تلميذات المرحلة المتوسطة على استيعاب المعلومات بسرعة . كما يوءدي استعمال هذه الطريقة بصورة مستمرة الى ملل التلميذات فينصرفن عن الدرس . كما أن الاهتمام

بالمستويات الدنيا للمعرفة واهمال كل ما عداها من المستويات العليا والجوانب النفسية والاجتماعية يؤدى الى عدم تكوين شخصية متزنة ناضجة تتميز بالتفكير العلمي السليم وتستطيع التكيف مع المجتمع الذى تعيش فيه وتكون قادرة على حل المشكلات التي تعترضها .

واهمال المدرسات لبعض الكفايات المتعلقة بالوسائل التعليمية أو الضعف في ممارستها ربما يرجع سببه الى عدم توفر وسائل تعليمية حديثة كافية في المدرسة أو عدم قدرة المدرسة على استعمالها لعدم تدريبها على ذلك أثناء اعدادها أو انشغال المدرسة بجدول حصص مكثف . وهذا بالتالي يؤدى الى جعل درس التاريخ درسا مملا يعتمد على الالقاء كما يؤدى الى سرعة نسيان المعلومات والحقائق لعدم ارتباطها بوسائل توضحها وتجعلها ملموسة . ويعالج ذلك عن طريق البحث ، والدراسة ، ومراجعة المناهج المدرسية ، ومناهج اعداد المعلمات ، واعادة النظر بنظام التوجيه التربوى .

ب ـ ولاختبار صحة الفروض استخدمت الباحثة الاساليب الاحصائية التالية :

المتوسطات المرجحة ، والانحراف المعيارى للمقارنة المبدئية بين مجموعة المدرسات التربويات والمدرسات الغير تربويات .

استخدم الاختبار الاحصائي ت T لمقارنة مستوى أداء المدرسات التربويات وغير التربويات بمستوى الاداء المتوسط ، كما استخدم هذا الاختبار للتعرف على مدى تأثير سنوات الخبرة على ممارسة المدرسات التربويات والغير تربويات للكفايات المختلفة . كما استخذم تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (كروسكال واليز) للتعرف على مدى تأثير سنوات الخبرة على متوسط ممارسة الكفايات التدريسية لكل مجموعة على حدة من المجموعتين التربوية وغير التربوية .

ثالثا : نتائج التحليل الاحصائي لاختبار صحة فروض البحث :

١ — تحقق الفرض الاول من فروض البحث والذى يقول بأن مستوى ممارسة المدرسات التربويات يزيد عن مستوى ممارسة المدرسات الغير تربويات •

٢ — تم رفض الفرض الثاني الذى يقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات في مستويات الخبرة المختلفة ، حيث أثبتت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات في مستويات الخبرة المختلفة •

٣ — تم رفض الفرض الثالث الذى يقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات الغير تربويات في مستويات الخبرة المختلفة ، حيث أثبتت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات الغير تربويات في مستويات الخبرة المختلفة •

٤ — تم رفض الفرض الرابع الذى يقول لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ممارسة المدرسات التربويات وغير التربويات في مستويات الخبرة من صفر — أقل من ٣ ، من ٣ — أقل ٦ • حيث أثبتت النتائج أن ممارسة المدرسات التربويات أفضل من متوسط ممارسة المدرسات الغير تربويات لهذه الكفايات عند مستوى معنوية ٥ / •

٥ — لم تتمكن الباحثة من اجراء الاختبار المذكور على المدرسات اللاتي لديهن خبرة ٦ سنوات فأكثر وذلك نظرا لصغر عينه هذه الفئات مما يصعب معه الاعتماد على النتائج وبالتالي المقارنة بين المجموعتين •

الاقترحـــات والتوصيــــات

وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث وما كشفت عنه من نواحي قوة أو قصور أو ضعف يمكن تلخيص بعض مقترحات البحث والتي اشتملت على توصيـــات تتعلق بالنظام التعليمي ككل من أهداف ، وخطط ، وكتب ، وطرق ، ووسائـــل ، وامتحانات ، ومدرسات ، وتوجيه فني ، وامكانات مدرسية •

أولا : ففي مجال الاهداف كانت أهم التوصيات كالاتي :

_ صياغة الاهداف الحالية لمادة التاريخ بصورة سلوكية قابلة للتحقيـــق ، والقياس وتتفق مع ميول وحاجات التلميذات ومطالب نموهن •

_ العمل على ايضاح الاهداف الحديثة لمادة التاريخ ، ووضعها في بداية كـــل مقرر مدرسي ليسهل على المدرسة والتلميذة الاطلاع عليهاوالاستفادة منها •

_ ضرورة العمل على مراجعة الاهداف بالتطوير والتعديل بشكل دورى ، حتى يمكن مسايرة التطورات والاحتياجات الجديدة•

_ اهتمام كليات التربية بتدريب طالباتها على اشتقاق الاهداف الخاصة بها من الاهداف العامة للمنهج بحيث لا تتعارض معها ، وتؤدى الى تحقيق النمـــو الشامل للفرد المواطن والمجتمع •

ثانيا : وفيما يتعلق بالخـطط المدرسيـــة :

_ الاستفادة من اتجاه تربية المعلمين القائمة على الكفايات في كلياتنا لما له من أثر واضح على تدريب واعداد المدرسة واكسابها عددا من الكفايات التـــي تساعدها على القيام بعملها على أكمل وجه ممكن •

_ التخطيط للاهتمام بالجوانب العاطفية بما تشمله من ميول واتجاهات وقيـــم عند بناء المناهج في المراحل التعليمية المختلفة بحيث يخطط لها مسبقـــا ولا تصبح عملية اكتسابها عشوائية تخضع للظروف •

توصيـات تتعلق بالكتـب المدرسيـــة :

- معالجة الكتاب المدرسي المقرر بطرق تعطي التلميذات فرصا للتفكير الناقد ، وربط المعلومات بعضها ببعض واستخلاص القواعد العامة والمفاهيم الرئيسية.

- عدم الاكثار من تفاصيل المادة الدراسية ، وما فيها من أسماء وتواريخ أو آراء أو وجهات نظر لكي لا يؤدى ذلك الى اهمال التلميذات كتابهـــن المدرسي والالتجاء الى الملخصات .

- احتواء الكتاب المدرسي عددا من الاسئلة والتمريناتالتي توجه التلميـذة لربط المعلومات والاستنتاج ، والتفكير العلمي السليم .

- ضرورة اهتمام الكتب المدرسية بابراز المفاهيم والتعميمات الاساسية لعلـم التاريخ ليسهل الافادة منها بالنسبة للمدرسة والتلميذة .

توصيـات تتعلق بطـرق التدريـس :

- الاهتمام بالجوانب العاطفية أثناء القيام بعملية التدريس وأن تهتم المدرسة بتنمية ميول تلميذاتها والعمل على اكسابهن الميول الصالحة وتعديـل المنحرفة ، والتخلص من الاتجاهات والميول الضارة .

- الاهتمام بالجوانب العملية الادائية حيث لوحظ أن المدرسة لا تهتم بهـا بأى صورة من الصور في أثناء قيامها بعملية التدريس سواء كان ذلك فـي سلوكها شخصيا أثناء تقديمها للدرس ،أو فيما تطلبه من تلميذاتها من أعمال . ولقد اقتصرت الانشطة التي توفرها المدرسة في الفصل على اجابة بعض الاسئلة التي تلقيها عليهن لقياس حفظهن للحقائق التاريخية المجزأة .

توصيـــات الوسائـل التعليميــــة :

- الاستعانة بالمعينات والوسائل التعليمية المختلفة الخاصة بمادة التاريخ .

- تخطيط المدرسة عند اعداد الدرس لاختيار الوسيلة وتقديمها ، وعرضها لان ذلك يعتبر جزءا أساسيا من طريقة التدريس .

- لا بد من الاهتمام بالمكتبات المدرسية من حيث توفير المكان المناسب والكتب والمراجع المتصلة بمناهج التاريخ المختلفة ، وتوفير أمينة للمكتبة تساعـد التلميذات على انتقاء الكتب والمراجع المناسبة لهن .

توصيـــات تتعلق بالتقويـم والامتحانات :

- الاهتمام بتقويم جميع جوانب نمو التلميذة ، لا الاهتمام بتقويم حفظهـن للحقائق فقـط .

- اعادة النظر بنظام الامتحانات في المدارس والكليات ، واستخـــدام أدوات تقويم حديثة مثل الملاحظة المباشرة لسلوك التلميذة داخل الفصل وخارجه ، والاستفتاء والمقابلة ، وتقويم نمو التلميذة لذاتها ، وتقويم أعمالها وانتاجها العملـــي .

ثانيا : توصيات تتصل باعداد المدرسات وتدريبهن :

- تخفيف المواد النظرية في برامج اعداد المعلمات ، والتركيز بصورة أكبرعلى الجوانب العملية التي تكسب الطالبه المعلمه بعض الكفايات اللازمة لعملها .

- عقد دورات تدريبية بصورة منتظمة لتعريف المدرسات ما يستجد من طـــرق ووسائل في ميدان عملها .

ثالثا : توصيات تتصل بالتوجيه الفنـي :

- اعادة النظر بنظام الاشراف التربوى ، بحيث تصبح عمليات تربية المدرسات والاشراف التربوى وجهين لشيء واحد أو جعلهما عملية واحدة بالفعل .

- زيادة زيارة الموجهة التربوية للمدرسات لمتابعتهن وتوجيهـن باستمـرار بدل الزيارة الفصلية التي قد تكون غير كافية للتوجيه السليم .

- ضرورة متابعة الموجهة لاستخدام المدرسة للوسائل التعليمية وتشجيعهـا على ذلك .

رابعا : توصيـات تتصل بالامكانات المدرسيـة :

- توفير معامل لمادة التاريخ يوفر فيها كل الوسائل التعليمية المناسبـة لهذه المادة .

- توفير الادوات والوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد المدرسة على القيام بعملها بصورة مرضية .

والله أسأل أن أكون قد وفقت ،،،

EVALUATION OF THE WOMEN TEACHERS OF HISTORY AT THE INTERMEDIATE STAGE IN THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA IN LIGHT OF THEIR ACQUIRED TEACHING COMPETENCIES

The competency development approach is one of the most prominent current trends in teacher preparation programs. It developed and spread widely in most of the advanced countries of the world in response to the traditional approach of teacher qualification.

This approach aims at the development of a group of general as well as special competencies that would qualify a teacher to lead the educational process and to enhance her role in the enrichment and development of teaching materials and teaching methods, to be able to cope with the development and expansion in knowledge, in order to perform the functions entrusted to her on the basis of predetermined measurable principles.

Notwithstanding the significance of this trend in the education of teachers, it has not received enough care and attention in the Arab world. The response in the Arab world to cope with this trend did not go beyond holding conferences, seminars, the issuance of recommendations, and some theoretical research works on the competencies required for teachers in general, and teachers of certain subjects in particular. This has evoked in the researcher an interest in studying this modern trend to be utilized in determining teacher competencies in general with particular emphasis on history teachers.

RESEARCH PROBLEM

This research aims at determining the required competencies needed by teachers in general and history teachers in particular, and an evaluation of history teacher practices of such competencies at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia.

To carry out this research study, the following requirements must be fulfilled :

1. Establish an inventory of teaching competencies that must be obtained by intermediate school teachers in Saudi Arabia. This list has been specified through :

   A. Study of the peculiar characteristics of the Saudi Arab society, to specify the most important skills that should be obtained by teachers in order to properly play their role towards this society.

   B. Study the objectives of girls' education at the intermediate level in Saudi Arabia as stipulated by the General Presidency of Girls' Education, in order to elicit the most important skills needed to enable school teachers achieve those objectives.

   C. Study the characteristics and requirements of growth of teenager stage to which intermediate students belong, in order to determine the competencies required by teachers to enhance the overall growth of students at this stage.

2. Establish a list of competencies of girls' intermediate level of history school teachers in Riyadh through the following :

   A. Study the nature of history as an art.

   B. Study the modern trends in script writing of history.

   C. Study the modern objectives of history.

   D. Study history courses in terms of content, teaching methods, educational aids and other activities required thereof.

   E. Study similar lists of competencies previously established through research and study in this area.

   F. Utilize the previously prepared lists of general competencies.

3. Evaluate the practice of girls' intermediate level history school teachers in Riyadh of the teaching competencies required to enable them perform their jobs successfully, through :

   The design and production of an observation checklist which incorporates the significant teaching competencies required by the history school teacher in Saudi Arabia.

   The researcher made use of the experience of educational practitioners in the development of this competencies checklist and putting it in final shape. A random sample of intermediate schools was selected. The sample consisted of 25 schools from east and west of Riyadh. Fifty-two history teachers were observed. This sample covered various categories of teachers with and without educational training with years of experience ranging from one year to over six years.

Competencies observed were arranged under the following basic areas :

A. Presentation of the lesson which covers eleven competencies.

B. Teaching methodology, which covers thirty-three competencies.

C. Use of audio-visual and other teaching aids, which covers eleven competencies, and,

D. Evaluation, which covers eleven competencies.

The level of competence in the practice of each such competency was determined according to the following scale :

- Competency is not practised at all	Zero
- Competency is practised at minimal level	One
- Competency is practised at medium level	Two
- Competency is practised at Good level	Three
- Competency is practised at Excellency level	Four

Due to the fact that some lessons may require certain competencies rather than the others, a sixth option was added to read : "Lesson does not require this competency".

Statistical Methods Applied in the Analysis of Results

After the above-mentioned checklist was duly applied, results collected therefrom were analysed in the following manner :

A. Disclosure of main features as manifested in the percentile schedules, arithmetic means of teachers in general (with or without educational qualification) distributed in accordance with their level of performance in the various referenced teaching competencies. This analysis has led to the discovery of the following phenomena :

- Emphasis on the lower levels of knowledge such as memorization and the negligence of upper levels of comprehension which involve application, analysis, synthesis and evaluation, whether during the presentation or evaluation of material being taught.

- Negligence of the affective psychomotor objectives.

- Lack of performance of certain competencies related to the use of educational aids, such as the school library and text books.

- Weakness in the selected of educational aids, their presentation and application.

Emphasis on the lower levels of performance such as memorization and rote learning and negligence of the remaining affective and application levels may be attributable to one or more of the following reasons:

- Lack of knowledge, on part of teachers, of the modern objectives of the teaching of history or their lack of belief and awareness of the significance of these objectives in the history teaching.

- Insufficient educational preparation on part of teachers prior to joining the teaching profession.

- Congestion of historical information covered by text books and emphasis on facts in terms of names or dates that are presented in a scattered manner rather than in the form of concepts and generalizations, which forces the teacher to instruct their students to learn "by heart" the greatest possible amount of factual information.

- The methods of school examination makes it imperative to emphasise on information and neglect the other items and objectives of teaching history.

- Limited time of teaching sessions as compared to the volume of information that the teacher has to present to her students.

Emphasis on memorization and rote learning may force the teacher to adopt the lecturing technique in teaching of history and to neglect the upper levels of knowledge, and, thus, deemphasize the affective and social aspects of teaching this subject. This will inevitably result in the formation of students characterized with unbalanced personalities who cannot adapt to the norms of their society.

B. Weighted means and standard deviations were used to compare groups of teachers with and without educational backgrounds. T test was also applied in the comparison of the level of performance of teachers with and without educational background with the level of performance in order to determine the effect of years of experience on the practice on part of both categories of teachers of various teaching competencies. Kruskall-Walls one way analysis of variance was also applied to determine the effect of years of experience on the average practice of teaching competencies for each of the referenced two categories of teachers (those with teacher educational background and those without such educational background).

Propositions and Recommendations

In light of the results of this research which disclosed some aspects of strength and weakness, recommendations resulting from this research relating to the educational system may be summed up as follows :

Recommendations relating to teaching objectives :

- Objectives relating to the teaching of history should be designed in an achievable and measurable behavioural manner, in conformity with the attitudes and needs of students and in a manner that would meet the requirements of growth on part of students.

- Modern objectives of teaching history should be clearly promulgated in the preface to the respective text books to facilitate the teachers' acquaintance with those objectives.

- Objectives should be periodically reviewed, developed and updated to cope with developments and new needs.

Recommendations relating to lesson plans.

- Emphasis should be given to affective aspects inclusive of attitudes and values of students upon planning to build the carricula at the various stages of education.

Recommendations relating to teacher preparation.

- Balance should be drawn between the theoretical aspects and those of practical performance.

- Utilization of the teaching competencies approach and practically apply those competencies.

Recommendations relating to text books.

- Put an end to elaborate expansion on details relating to names, dates and other information and emphasis on substance to avoid negligence on part of students of their history text books.

- Emphasis should be given to concepts and basic generalizations of history subject matter in a manner that would facilitate the utilization of this subject by teachers and students.

Recommendations relating to teaching methodology.

- Emphasis should be given to higher levels of knowledge and to affective and psychic objectives.

- Emphasis should be given to the aspects of performance and other practical activities.

Recommendations relating to educational aids.

- Emphasis should be given to school libraries which should be supplied with references and sources relevant to the subject matter of history.

- Due care and attention should be given to the selection of teaching aids and method of presentation during the stage of lesson preparation.

Recommendations relating to evaluation.

- Evluation should tackle all aspects of the learning process rather than memorization of facts only.

- System of examination in schools and colleges should be revised and modern evaluation tools and techniques should be implemented.

Recommendations relating to Educational Guidance.

- System of educational supervision should be revised and upgraded.

- Increase the number of visits by educational guides and counsellors to school teachers to observe their performance, guide them and follow up the application of their recommendations.

- Supervisors must encourage school teachers to utilize educational aids and follow-up their application thereof.

Recommendations relating to school resources.

- Provision of labs and other workshops for history subject matter which must be properly equipped with all educatio aids suitable to the teaching of this subject.

- Supply of tools and modern educational aids that would assist the teacher in the proper performance of her job.